

”Kendetegn ved det gode samspill mellem voksne og barn i en børnehavegruppe med 3-6 årige”

Birgit Højhus Langhoff Jensen



Masteroppgave i spesialpedagogikk ved Det
utdanningsvitenskapelige fakultet, Institutt for spesialpedagogikk

UNIVERSITETET I OSLO

Våren 2009

Sammendrag

Den mest grundlæggende kompetence som en pædagog skal beherske er at være i samspil med barnet. Det kræver at man har tilegnet sig kundskab og færdighed i samspil. Man må være engageret i barnet det vil sige at man må opøve evnen til empati og sensitivitet i at være nær barnet, men også til at vide hvornår det er rigtigt med distance. Det kan handle om den enkelte pædagog, men der kan også være træk ved kulturen som bidrager til at få gang i det gode samspil med barnet. Det er derfor betydningsfuldt at man fokuserer på det gode samspil, for derefter at kunne bevidstgøre og ændre praksis hvis det ikke fungerer. Hensigten med denne opgave har været at undersøge hvordan det gode samspil kommer til udtryk i en børnehave. Problemstillingen er:

”Hvad kendetegner det gode samspil mellem voksne og børn i en børnehavegruppe med 3-6 årige.”

For at få svar på problemstillingen har jeg observeret voksne og børns samspil og kommunikation i en børnehave. Fokus har været på det som foregår mellem voksne og børn i deres almindelige hverdag. For at kunne analysere kommunikationsprocesser i detaljer, specielt ud fra den nonverbale kommunikation valgte jeg at lave videooptag af samspillet mellem voksne og børn i børnehaven. Til hjælp i analysen bruger jeg en metode for at studere samspil mellem voksne og børn over tid. Et sensitiviseringsprogram udviklet af ICDP (International Child Development Programmes) omhandlende de 8 samspilsprincipper (Hundeide og Rye 2007), som består af tre dialoger: Den emotionelle dialog, den meningsskabende og udvidende dialog og den regulerende og grænsesættende dialog. Programmet er ment for at støtte udviklingen af positiv tilknytning, kommunikation, interaktion og relationsudvikling mellem voksne og børn.

Jeg har filmet forskellige samspilssekvenser i alle dagligdags aktiviteter, for eksempel måltid, fri leg, dyade/triade og overgangssituationer, hvor jeg kan se væremåder som

er typiske for voksen-barn samspillet i børnehaven. For at opnå en større forståelse vælger jeg en hermeneutisk tilnærming, som lægger vægt på at fortolke verbale og nonverbale udtryk. For at belyse opgavens problemformulering og for at drøfte fundene er der taget udgangspunkt i generel: Kommunikationsteori og Vygotsky (1974), Rogers kommunikationsmodel (1969), International Child Development Programmes (ICDP) (Hundeide og Rye 2007) og tilknytningsteori (Bowlby 1982).

Gennem analyse af videooptagene fremkommer et mønster som viser at enkelte af samspilsprincipperne, sådan som de præsenteres i ICDP (Hundeide og Rye 2007) er mere repræsenteret end andre. Det er samspilstema 2, som er om at justere sig til barnet, samspilstema 3 som er om at snakke med barnet og samspilstema 5 hjælpe barnet med at samle opmærksomheden omkring en fælles oplevelse. Man kan sige at det gode samspil i denne børnehave kendetegnes af de nævnte samspilstemaer.

I drøftingsdelen diskuteres hvad en sådan vægtlægning indebærer og hvilken betydning det kan have at der er mindre vis positive følelser (tema 1), mindre anerkendelse og ros (tema 4), mindre giv mening (tema 6), mindre uddybning og forklaring (tema 7) og mindre positive måder at sætte grænser (tema 8). Det er en børnehave som har trænet på forskellige kommunikationsformer som Ikkevoldelig kommunikation (IVK) (Rosenberg 2003) og anerkendende kommunikation (Bae 1986 og Schibbye 2002). Derfor har jeg også drøftet på hvilken måde man øger personalets bevidsthed om kvaliteten indenfor forskellige kommunikationsformer? Endelig er der drøftet hvordan samspilstema 2, 3 og 5 kan forebygge og hindre mobning, da en del af børnehavens forebyggende arbejde er at hindre mobning. Det kan have konsekvenser dersom disse temaer er mere repræsenteret end de andre samspilstemaer. Børn har et behov for at høre til og at nogen har lyst til at være sammen med det. Dette kræver at den voksne er til stede og er opmærksom. Dette kræver at den voksne viser positive følelser, anerkender/roser og sætter grænser på en positiv måde.

Forord

Denne masteropgave havde ikke været muligt at få til uden hjælp. Denne skrive- og refleksionsproces har været spændende og lærerig, men også anstrengende og vanskelig. Det har været en lang proces med opturer og nedturer.

Det har været nyttigt for mig at se filmene sammen med erfarent personale i børnehaven, som tog imod mig med åbne arme og som lod mig være i børnehaven og videoobservere dem.

Tak til kollegaer, venner og familie som vedvarende har vist interesse, støttet og kommet med nyttige indspil og opmuntring undervejs i processen og bidraget på forskellig vis.

Særlig vil jeg takke min gode veninde Inger for vejledning gennem mastergradsstudiet. Du har generøst brugt af din dyrebare tid.

Sidst, men ikke mindst, en tak til min vejleder Kolbjørn som har hjulpet med opmuntring, kloge indspil og kyndig vejledning.

Oslo, maj 2009

Birgit Højhus Langhoff Jensen

Indhold

SAMMENDRAG	2
FORORD	4
INDHOLD	5
1. INDLEDNING	8
1.1 PROBLEMSTILLING	10
1.2 OPBYGNING AF OPGAVER	11
2. KOMMUNIKATIONSTEORI.....	13
2.1 SAMSPILSFORSKNING, TEORI	14
2.2 ICDP-PROGRAMMET	16
3. METODE.....	25
3.1 VALG AF FORSKNINGSTILNÆRMING	25
3.2 GENNEMFØRING	27
3.2.1 Forprosjekt	27
3.2.2 Udvalg	27
3.2.3 Tidspunkt for observation og situationer.....	29
3.2.4 Brug af videokamera	30
3.2.5 Etik	31
3.2.6 Gennemføring af observationerne	32
3.3 BEARBEJDELSE AF DATA	33
3.3.1 Om transkription	33
3.3.2 Valg af kategorier.....	34
3.3.3 Analyse af sekvenser og forskellige temaer	34

3.3.4 Transkription	36
3.3.5 Tolkningsproces.....	38
3.4 KVALITET, PÅLIDELIGHED OG VÆRDI	38
3.4.1 Reliabilitet	39
3.4.2 Validitet	41
3.4.3 Generaliserbarhed.....	42
4. PRÆSENTATION AF RESULTATER OG ANALYSE.....	43
4.1 ”MIJAV – DU KAN VÆRE HUNDEMOR”	45
4.1.1 Kort om sekvensen	45
4.1.2 Eksempler på udtryk for samspilsprincipper	45
4.2 ”SIGER BONDEN MØH?”	48
4.2.1 Kort om sekvensen	48
4.2.2 Eksempler på udtryk for samspilsprincipper	48
4.3 TRE PLUS TRE ER FIRE?	50
4.3.1 Kort om sekvensen	50
4.3.2 Eksempler på udtryk for samspilsprincipper	51
4.4 ”BRØDSKIVEN – DEN LURER IKKE MIG”	53
4.4.1 Kort om sekvensen	53
4.4.2 Eksempler på udtryk for samspilsprincipper	53
4.5 ”GENSEREN GÅR IKKE AF MIG”	56
4.5.1 Kort om sekvensen	56
4.5.2 Eksempler på udtryk for samspilsprincipper	57
5. DRØFTNING	60

5.1 HVAD KENDETEGNER DET GODE SAMSPIL SOM DOMINERER I BØRNEHAVEN: JUSTERING, SNAKKE OG HJÆLPE BARNET MED AT SAMLE SIN OPMÆRKSOMHED? (SAMSPILSTEMA 2, 3 OG 5).....	62
5.1.1 Hvad kendetegner det gode samspil hvor den voksne justerer sig til barnet og følger barnets udspil?	62
5.1.2 Hvad kendetegner at den voksne snakker med barnet?	63
5.1.3 Hvad kendetegner det at den voksne hjælper barnet til at samle sin opmærksomhed, sådan at man har en fælles oplevelse af ting i omgivelserne?	63
5.2 HVILKEN BETYDNING KAN DET HAVE AT DER ER MINDRE AF: VIS POSITIVE FØLELSER, ANNERKENDELSE OG ROS, GIV MENING OG SÆT GRÆNSER FOR BARNET PÅ EN POSITIV MÅDE? (SAMSPILSTEMA 1, 4, 6, 7 OG 8)	65
5.2.1 Hvilken betydning har det at der er mindre positive følelser-vis at du er glad for barnet og ros og anerkendelse?	65
5.2.2 Hvilken betydning har det, at der er mindre: At give mening, uddybe, forklare og sætte grænser?	67
5.2.3 Opsummering af 5.2	68
5.3 PÅ HVILKEN MÅDE ØGER MAN PERSONALETS BEVIDSTHED OM KVALITET INDENFOR FORSKELLIGE KOMMUNIKATIONSFORMER?.....	69
5.3.1 Hvor lang oplæringstid?.....	69
5.3.2 Betingelser i børnehaven	69
5.3.3 Er der sket ændringer i retning af mere "overskudsagtig" kommunikation i børnehaven?.....	70
5.4 HVORDAN BIDRAGER: JUSTERING, SNAKKE OG HJÆLPE BARNET MED AT SAMLE SIN OPMÆRKSOMHED TIL AT FOREBYGGE OG HINDRE MOBNING? (SAMSPILSTEMA 2, 3 OG 5)	71
6. AFSLUTNING	75
7. KILDELISTE.....	77
INFORMATIONSSKRIV OG SAMTYKKE - VEDLÆG 1	85
GODKENDING FRA NSD – VEDLÆG 2	88
KODING - VEDLÆG 3	90
OBSERVATION FEBRUAR 2008 – VEDLÆG 4.....	91

1. Indledning

Fælles for os alle er at vi som barn lærte nogle gode måder at indgå i samspil med andre mennesker og nogle som ikke var gode. Det er netop kvaliteten af det som foregår mellem os, som afgør om man trives. Vore dages børn tilbringer en stor del af dagen i børnehaven og det er af betydning for barnets udvikling hvordan samspillet er som møder dem i børnehaven. Det afhænger også af hvor robust eller sårbart barnet er.

De fleste fagfolk er enige i at både genetisk arv og opvækstbetingelser spiller en vigtig rolle for barnets udvikling (Rye 2007). Barnets genetiske udrustning er bestemt fra det bliver født. Man kan sige at man arver en mulighed for at genet bliver aktiveret. Aktivering af gener bliver påvirket af mange faktorer: Bl.a. hormoner, diæt eller forældres opdragelse (Rutter 2006). Dette kaldes *epigenetik*. Man taler om at uheldig miljøpåvirkning kan aktivere en medfødt sårbarhed, for eksempel et barn som bliver udsat for vold fra forældre og i tillæg har en gensammensætning som gør det mere sårbar for udvikling af adfærdsforstyrrelser eller kriminalitet. Eller det modsatte at gunstige opvækstbetingelser: For eksempel en børnehave og optimal forældreadfærd kan hindre at en medfødt sårbarhed udvikles. Man kan sige at forældres adfærd overfor deres barn har større effekt på epigenetiske processer (som bestemmer genudtrykket) end andre miljøfaktorer som for eksempel forældres indtægt og uddannelse (Shanahan og Hofer 2005).

Forskningen (Bowlby 1969 og Stern 2003) har vist hvor betydningsfuld tilknytning er for at barnet senere også skal tilpasse sig i voksenlivet. Børn som har opmærksomme og sensitive forældre vil lære at gå ud i verden med en tryk base i ryggen, vel vidende at de altid vil få hjælp hvis de har brug for det. De udvikler en forventning om en venligsindet verden med personer som er rimelige og hjælpsomme.

Ved en stabil omsorg forbliver tilknytningen også stabil. Men at man er tryk i en relation og meget utryk i en anden, det kan forekomme da man har forskellige ”indre

modeller” i forhold til forskellige tilknytningspersoner. Vores indre arbejdsmodeller kan ændres og man kan for eksempel få mere tro på at andre mennesker ikke er så kritiske og afvisende som de fremstår i ens egen fantasi, at de måske til og med vil en det godt? (Rutter 2006).

At have en utryg tilknytning fra barn af kan ikke alene forudsige hvordan en voksen vil fungere, men hvis man trækker omsorgsgiverens sensitivitet og forudsigbarhed, så kan disse faktorer sammen med tilknytning forklare disse forskelle (Rutter 2006).

Barnet kan få tanker om at *”min oplevelse er ikke noget værd”, ”det nytter ikke at sige noget om hvordan jeg har det, ingen hører efter alligevel”* eller *”det er bedst at stole på sig selv, da risikerer jeg ikke at blive afvist”*. Dette kan præge deres samspil med andre videre i livet og kan være med til at give dem en lav selvfølelse (Juul og Jensen 2002).

Vi lever i et samspil med hinanden, vi udveksler tanker og erfaringer, arbejder sammen og hvor nærheden og fællesskabet er nødvendig for at vi skal kunne leve og udvikle os. Hver enkelt af os er et helt specielt og selvstændigt menneske. Vi har vore egne følelser og behov, og vi har vore svagheder og stærke sider, vi har vores egen personlighed. Vi formes af den arv vi har fået fra vores forældre, opdragelsen og det samspil vi har med omgivelserne. Samspillet mellem mennesker arter sig på forskellig måde. Nogle gange møder vi mennesker som vi umiddelbart bliver fortrolige med og andre gange får vi dårlig kontakt og samspillet kan føles vanskelig og utrygt. Vi kan blive skuffet og rasende på den vi er allermest glad for, der vil altid være sider ved den andens personlighed som vi ikke kender eller forstår. Det er ønskeligt at vi skal lære at leve sammen og at løse konflikter på en tilfredsstillende måde. Samspillet vil være forskellig afhængig af hvilke sociale roller vi har. I et forhold mellem mor og barn, pædagog og barn eller et kærlighedsforhold vil samspillet være forskelligt. Vi har forskellige følelser og forventninger til hinanden (Bisgaard og Strømnes 1975 og Abrahamsen 2004).

Samspil er et vigtigt tema i børnehaven, da børn tilbringer meget tid i børnehaven fra de er ganske små af. Der fokuseres i medierne om børnehaven tilfredsstillende småbørns

psykologiske behov? At knytte varige, følelsesmæssige bånd til sine nærmeste omsorgspersoner er afgørende for barnets udvikling. Skal tilknytningen blive tryk, er sammenhængende og kærlig opmærksomhed fra en eller nogle få primære omsorgspersoner over en længere tid afgørende. Barnet udvikler sig i nær forståelse med hele sit nærmiljø og sine omgivelser og barnet er selv aktivt i denne udviklingsproces (Bae 1984 og 1985).

For det barn som er sårbar på grund af en genetisk disposition vil tryk tilknytning til en voksen i børnehaven være ekstra betydningsfuld. Her spiller børnehaven en vigtig rolle i begyndelsen som et forebyggende tiltag, hvor man kan forsøge at vende børns udvikling ind i positive samspils- og udviklingsmønstre (Befring og Tangen 2004 og Sandsleth 2007). Dette forudsætter en grad af indsigt om barns behov og evne til at tage barnets perspektiv, samt en form for personlig modenhed fra de ansatte i børnehaven. Ligeså lægger rammebetingelser som antal barn pr. voksen og hvor meget tid per uge barnet er i børnehaven præmisser for samspillet.

Det er vigtigt at kunne kommunikere på en konstruktiv måde. Mislykkes man i at opnå en konstruktiv kommunikation i børnehaven kan der opstå kommunikationsproblemer som skaber konflikter og stress (Boserup og Mack 1971 og Sigsgaard 2007). Hvis kommunikationen bærer præg af forståelse, åbenhed og tillid, kan det lede til trivsel (Eide og Eide 2004 og Skogen m.fl.2005).

1.1 Problemstilling

Vygotsky anser at socialt samspil er den vigtigste drivkraft i barnets kognitive udvikling (Vygotsky 1978). Det er i de tidlige år at grundlaget for et godt samspil og en positiv identitetsudvikling lægges (Stern 2003). I Norge går mange børn i børnehaven i tidlig alder. Børnehaven får derfor betydning for udvikling af samspilskompetence. Tæt kontakt med voksne, stor forudsigbarhed og stabilitet er en

forudsætning for et godt samspil. Det drejer sig om at lægge til rette for oplæring i børnehaven, som er specielt tilpasset børns behov og give faglig vejledning til personalet i børnehaven.

Jeg har formuleret min problemstilling sådan:

”Hvad kendetegner det gode samspil mellem voksne og børn i en børnehavegruppe med 3-6 årige?”

Jeg har valgt en børnehavegruppe som enhed fordi jeg er nysgerrig efter at se det pædagogiske potentiale i denne sammenhæng, som jeg selv har erfaring med. Men først og fremmest også fordi det fremstår som komplekst at kommunikere i en sådan sammenhæng. I en børnehavegruppe har børnene gerne helt forskellige styrker og svagheder som kommunikatører og hvor børnene også skal samarbejde med personalet (Weirsøe 2002).

Det er nyttigt at vide noget om det gode samspil og hvilke måder/ metoder som muliggør et godt samspil. Dels i vejledning af personalet som bevidstgøres om hvor vigtigt kvaliteten af samspillet er og dels ved at fokusere på ressourcerne i børnehaven.

1.2 Opbygning af opgaven

I teoridelen præsenterer jeg først kommunikationsteoriens baggrund og de grundlæggende antagelser den hviler på. Derefter samspilsforskning og teori og så præsenteres et sensitiviseringsprogram udviklet af ICDP (International Child Development Programmes) omhandlende de 8 samspilsprincipper, som består af tre dialoger: Den emotionelle dialog, den meningsskabende og udvidende dialog og den regulerende og grænsesættende dialog, som bruges til hjælp i analysen. Derefter følger tilknytningsforskning og teori. Dernæst følger de grundlæggende kendetegn ved ”Ikkevoldelig kommunikation” et eksempel på en anvendt model i denne børnehave og endelig lidt om anerkendende kommunikation, som også anvendes i denne børnehave. Fremgangsmåde og udvalg beskriver jeg i metodedelen, hvor jeg i

tillæg drøfter videnskabsteoretiske temaer. Derefter præsenteres resultaterne og så følger analysen og drøftningen af datamaterialet og til sidst samles trådene i en afslutning om hvad som kendetegner det gode samspil i børnehaven.

2. Kommunikationsteori

Der findes mange teorier om kommunikation (Bl.a. Stern 2003, Vygotsky 1978, Rogers 1969). Kommunikation er livsvigtigt for os. Det er grundlaget for, at vi skal kunne forstå hinanden og komme nærmere til hinanden og kunne udvikle os som mennesker, arbejde og leve sammen. Barnet udvikler gradvis evnen til at kommunikere, evnen til at tænke og til at bruge sproget. Det afhænger af barnets modenhed og udviklingstrin hvordan barnet kommunikerer og der kan være store individuelle forskelle. Nogle børn er tidligt ude og andre er senere (Nelson 2004).

Den russiske psykolog Lev S. Vygotsky (1978) har et dualistisk syn på mennesket og verden. Teorien betoner det materielle, kulturelle og strukturelle som afgørende for menneskelig udvikling. Kommunikationen betones som et redskab i menneskenes sociale liv og kroppen bliver et redskab. Han anser socialt samspil som den vigtigste drivkraft i barnets kognitive udvikling.

Han mener at sprog og kommunikation er forbindelsesleddet mellem kultur og menneskers tænkning. Han hævder at sproget har en dobbelt funktion, hvor vi først bruger sproget i samtale med andre på det sociale niveau og derefter bruger vi sproget i indre samtaler med os selv på det subjektive niveau. Man kan sige at sproget skaber forbindelsen mellem det ydre og kommunikationen med andre, og det indre som er vores egen tænkning.

Vygotskys teorier (1978) om ”zonen for barnets mulige udvikling” forklarer hvordan barnet konstruerer kundskab gennem samspil med andre voksne eller børn, som er mere erfarne end dem selv indenfor området. Han betegner det som ”zone for mulig udvikling”. Vygotsky beskriver det som rummet mellem det udviklingsniveau barnet klarer på egen hånd, og det barnet klarer med støtte og vejledning af en voksen person. Barnets initiativ og egen styring bliver taget vare på i en støttende, opmuntrende og vejledende samarbejde (Vygotsky 1981). Det at opleve at lykkes ved at tage udgangspunkt i hvad barnet mestrer. Da vil pædagogen ligge på det rigtige

stimuleringsniveau. Det er derfor væsentlig at pædagogen er opmærksom på sprog og kommunikationsformer som findes i børnehaven og planlægger ud fra det, da personalets situation og kulturelle traditioner varierer (Rye 2001).

2.1 Samspilsforskning, teori

Den moderne spædbarnsforskning gennem de sidste 30 år har undersøgt normale spædbørns evne til social interaktion og det intime samspil som normalt opstår mellem omsorgsgiver og barn (Feuerstein 1991, Stern 2003, Hundeide 1996 og Rye 2002). Studierne af den tidlige kontakt og kommunikation omsorgsgiver- barn har fremhævet spædbarnets evne til at imitere følelsesudtryk i sådanne sociale samspilssekvenser. Dette viser samspillet betydning ved udvikling af kontakt og gensidig følelsesmæssig tilknytning. Ved etablering af en tryk tilknytning dannes grundlaget for en positiv følelsesmæssig kontakt og dette er grundlaget for den psykosociale udvikling. Relationen indebærer at støtte og hjælpe barnet i forhold til mestring af den sociale verden som barnet lever i. Denne opgave som omsorgsgiver har er vigtig da den gradvis hjælper barnet til at udvikle selvstændighed og evne til at møde udfordringerne på egen hånd. Denne funktion er blevet kaldt ”formidlet læring” og står centralt i børnehaven (Rammeplan 2006).

Feuerstein er kendt for sin formidlingstradition og hans definition af formidlet læring kan opsummeres sådan: ”*Formidlet læring sker når voksne gør et bevidst forsøg på at justere deres egen adfærd og modificere omgivelserne sådan at børn kan drage nytte af det de oplever – d.v.s. bliver i stand til at fokusere på det de oplever, opfatte det, forstå og reagere på det-*”, og ”*når omgivelserne bliver fortolket for børn af en person som forstår børns behov, interesser og kapacitet, og tager en aktiv rolle i at gøre erfaringerne – her og nu – i fortid og fremtid – forenelig med børns forudsætninger*”(Feuerstein m.fl. 1991). Ved svigtende tilknytning, kommunikation og samhørighedsfølelse kan der opstå en oplevelse af uklar eller manglende følelse af sammenhæng i erfaringer og en usikker oplevelse af egen identitet.

Formidlet læring forudsætter at der foreligger en god kontakt og kommunikation, som giver udtryk for en tryk relation og meningsfuld samhandling (Rye 2002). For at omsorgsgiver og barn skal kunne gøre noget sammen må de have fælles fokus og erfaringerne skal ligge indenfor eller grænse til barnets erfaringsverden, sådan at den kan udvides og tilføres nye erfaringer (Rasmussen 1986).

En af de vigtigste repræsentanter indenfor den humanistiske tradition er psykologen Carl Rogers (1969). Rogers forskede i komponenterne i støttende forhold mellem mennesker (indfølelsens styrke). Rogers beskrev den indvirkning indfølelse har på modtageren. Rogers udviklet det han kalder klientcentreret terapi (Rogers 1969), hvor han fremhæver tre vigtige holdninger: 1. **Kongruens:** At rådgiver er genuin, ægte, hel. Rådgiver må med andre ord være sig selv. 2. **Positiv agtelse:** Det vil sige at rådgiver må værdsætte og acceptere rådeøger som et menneske som har mulighed til at blive god, fornuftig og fri. 3. **Empati:** Rådgiveren skal være varm, åben, venlig, interesseret og omsorgsfuld. På denne måde udvikles der tillid mellem rådeøger og rådgiver. Rådgiveren må prøve at tænke og føle på samme måde som hjælpseøgeren, sådan at hun kan dele det denne opdager om sig selv. En rådgiver må føle samhørighed med hjælpseøgeren, leve sig ind i vedkommendes situation og skabe et sådan miljø i rådgivningssituationen at denne føler sig ivaretaget og tryk (Johannesen m.fl.2001).

Dette er også i tråd med det Stern beskriver om spædbarnet som lever i et samspil med omgivelserne allerede fra fødslen af (Stern 2003). Det orienterer sig ved hjælp af smag-, lugt- berørings-, høre- og synssanserne. Spædbarnet reagerer og handler ud fra følelser og impulser og meddeler sig igennem lyde og kropssprog. Efterhånden udvikler det en mere bevidst kommunikation, hvor barnet registrerer og tolker kropssproget til de personer som er omkring det. Barnet opfatter om stemmen udtrykker venlighed eller vrede, imødekommethed eller strengthed. Når barnet udtrykker sig er det fyldt af følelser og det mangler ofte ord og tanker for at forstå og kontrollere sine følelser. Vi kan skaffe os kundskab om kommunikation og blive

opmærksom på vores måde at kommunikere på og vi kan træne vores evne til at kommunikere.

ICDP-programmet er et eksempel på et sensitivtetsprogram, som man kan tage udgangspunkt i for at aktivere erfaringer som de fleste af os voksne har for at kommunikere med børn.

2.2 ICDP-programmet

ICDP (International Child Development Programmes) er et sensitivtetsprogram udviklet af Rye og Hundeide i 1992, som er bygget på at støtte udviklingen af positiv tilknytning, kommunikation, interaktion og relationsudvikling. Det handler om grundlæggende forudsætninger i udvikling af omsorg og meningsfyldt samvær med børn. Barne-og ligestillingsdepartementet satser på ICDP, som et nationalt forebyggende forældrevejledningsprogram (Rye 2007).

ICDP- programmet er et eksempel på hvordan man vægtlægger samspil og assisteret læring. Der har været en tendens til at fremhæve forskellige sider ved samspillet, for eksempel de som er påvirket af tidlig kommunikation mellem omsorgsgiver og barn (Stern 1974). Stern understreger omsorgsgivers evne til at se og være sensitiv overfor barnets udspil og følge barnets initiativ. Altså omsorgsgivers evne til at justere og tilpasse sig barnets emotionelle tilstand og forhold (Bråten 2005).

På den anden side er der en tradition som er påvirket af Vygotsky og formidlingstraditionen til blandt andet Feuerstein 1991, Klein 1991 og Trevarthen i Hundeide 2001. Deres tyngdepunkt ligger mere på omsorgsgivers evne til at tilpasse sig barnets hensigter, sådan at de sammen kan opnå en fælles opmærksomhed og mening i det som er fokus for interessen og forståelsen.

ICDP- programmet tager hensyn til begge disse traditioner, de er rettet mod omsorgsgivere og de summerer på en enkel måde hvordan vi kan kommunikere med børn på en måde som fremmer deres udvikling (Hundeide 2007).

Forskningsresultaterne og de praktiske erfaringer fra brugen af Marte Meo – (med egen kraft) og MISC – (more intelligent and sensitive child) programmerne ledet i 1992 til udviklingen af ICDP – programmet (Rye 2002 og Hundeide 2001). ICDP-stiftelsens hovedmålsætning var igennem international samarbejde at udvikle og prøve nye arbejdsmetoder for at hjælpe børn og familier med specielle behov og anvende sådanne programmer i norske og internationale prosjekter. De søgte efter en enkel metode for at bevidstgøre og genskabe de positive færdigheder som allerede eksisterer i de familier og i de samfund hvor barnet vokser op. En vigtig side ved programmet er at man forsøger at fremme et syn på barnet hvor det opleves som et medmenneske, som har lignende følelser og hensigter som den voksne. Dette betyder at vi kan bruge os selv som instrument for at forstå barnet. Vi har selv været barn og vi genkender de fleste vanskelige situationer som børn oplever. Vi kan derfor lettere sætte os ind i barnets situation og hvordan ville jeg have reageret i samme situation? Dette er en appel om indlevelse, medfølelse og empati som kan aktiveres i de fleste af os (Løgstrup 1956 og Hundeide 1996). Målsætningen er ikke at give en færdig opskrift på hvordan forældre skal forholde sig i alle situationer, men består i at hjælpe omsorgsgiver til at se positive muligheder og sider ved barnet. Derved støttes deres egen selvtillid som omsorgsgiver.

Programmet bliver brugt både i forhold til spædbørn, små- og skolebørn, i forhold mellem voksne, og også overfor ældre mennesker som kan opleve psykologisk omsorgssvigt (Hundeide 2007). Programmet kan bruges i praksis i for eksempel børnehaven, hvor det er et vigtigt tema at begynde at forebygge vold så tidligt som muligt (Raundalen 1996, Garbarino 2004 og Sandsleth 2007).

8 temaer for et godt samspil

Målet med 8 temaer for godt samspil er at bevidstgøre forældre og andre omsorgsgivere i børnehave og skole om deres betydningsfulde rolle, bevidstgøre omsorgsgiverne på børns behov- og på hvordan disse behov kan mødes. Forebygge

udvikling af psykosociale vanskeligheder ved at støtte og styrke omsorgsgiveren i deres omsorgsrolle. De 8 temaer for et godt samspil deles ind i 3 dialoger som inkluderer de forskellige temaer (Hundeide 2007):

Den emotionelle dialog (Tema 1: vis positive følelser, tema 2: justere dig til barnet, tema 3: tal med dit barn og tema 4: anerkend barnet). **Den meningsskabende og udvidende dialog** (Tema 5: hjælp med at samle opmærksomheden, tema 6: giv mening til det barnet oplever og tema 7: uddyb og forklar når du oplever noget sammen med barnet). **Den regulerende og grænsesættende dialog** (Tema 8: sæt grænser for barnet på en positiv måde).

Der er i tillæg en kort uddybende undertekst til hvert tema. De 8 temaer minder mig om at det er den voksne som har muligheden for at tilpasse sig barnet og det er den voksnes holdning overfor barnet som lægger grundlaget for relationen.

Jeg vil se lidt nærmere på de fire temaer som udgør **den emotionelle dialog**. Vis positive følelser – vis at du er glad for dit barn er det første tema. Det er vigtigt for barnets tryghed, at man viser at man er glad for det. Der er mange måder at gøre det på og varierer med barnets alder. Det kan være babymassage eller det at omsorgsgiver er emotionelt tilgængelig for barnet.

Justere dig til barnet og følg barnets udspil er tema 2. Det er vigtigt at man er opmærksom på hvad barnet ønsker, sådan at man forsøger at tilpasse sig til barnet og følge det som barnet er optaget af. Det kan også være et spædbarn som er urolig og græder, da kræves der en voksen som kan ”tone sig ind” på barnets tilstand og følelser. Dette kalder Stern (1985) ”indtoning” eller ”bekræftigelse indefra” som er i tråd med barnets følelser.

Tema 3 er snak med barnet om ting det er optaget af og prøv at få i gang en ”følelsesmæssig samtale”. Selv kort tid efter fødslen er det muligt at få i gang en dialoglignende udveksling af øjenkontakt, smil og bevægelser, hvor man er ”på samme bølgelængde”. Denne samtale er vigtig for at barnet skal kunne knytte sig til en og for at det skal lære sig at være sammen med andre. Større børn trænger også

kontakt gennem personlige samtaler, hvor de kan betro sig og snakke om personlige ting.”Der findes nogen som man kan betro sig til og dele sorgen eller smerten med”.

Giv ros og anerkendelse for det barnet klarer å gøre er tema 4. For at et barn skal udvikle tro på sig selv og mod på at prøve nye ting, er det vigtigt at nogen får barnet til at føle at det er værdt noget og at det får til noget. Ved at reagere positivt når barnet gør noget godt får barnet en følelse af at blive ”set”.

Når den emotionelle dialog fungerer som den skal, fører dette til gensidig tilknytning som kan blive afgørende for barnets fremtidige tilknytning, sociale tilpasning og følelse af tryghed eller utryghed.

Den meningsskabende og udvidende dialog består af tre temaer (5, 6 og 7). Der er en naturlig sammenhæng mellem de tre temaer i denne dialog. Først begynder dialogen ved at fælles opmærksomhed rettes mod noget (tema 5), dette bliver så kommenteret og beskrevet (tema 6), og bliver så udvidet og udviklet videre gennem forklaringer og fortællinger (tema 7).

Hjælp barnet til at samle sin opmærksomhed, sådan at I har en fælles oplevelse af ting i omgivelserne er tema 5. En forudsætning for god kontakt og kommunikation er at have en fælles oplevelse af ting i omgivelserne. Ved at kalde på barnets opmærksomhed og rette den imod ting og detaljer af fælles interesse:”Se!” ”Kom!”.

Det er dette som kaldes ”ledet samspil”, og som spiller en afgørende rolle på de områder af udvikling af barnets kompetence, hvor der er ”en zone for mulig udvikling”-som Vygotsky påpeger (1978).

Giv mening til barnets oplevelse af omverdenen ved at beskrive det I oplever sammen og ved at vise følelser og entusiasme er tema 6. Ved at sætte ord på og vise hvordan ting fungerer, samtidig som man viser følelser for det man oplever sammen med barnet, vil oplevelsen blive noget som barnet husker som vigtigt og meningsfuldt. Det at gøre det ukendte kendt er netop det som sker ved formidling af mening, barnet vil da opleve mere forudsigbarhed og kontrol over sine oplevelser.

Uddyb og giv forklaringer når du oplever noget sammen med dit barn er tema 7. For at barnet skal forstå mere af verden rundt sig, er det vigtigt at nogen forklarer eller fortæller hvorfor ting sker. Hos små børn kan man udvide barnets oplevelse ved at sammenligne det man oplever sammen i øjeblikket, med noget barnet har oplevet tidligere: ”Husker du da vi besøgte..?” Når barnet bliver ældre, kan man fortælle historier og give forklaringer, på denne måde går man udover det barnet oplever i øjeblikket, sådan at det ukendte bliver gjort kendt og trygt i tråd med historier som barnet kender.

De tre temaer (tema 5,6 og 7) som er nævnt under den meningsskabende dialog er alle nødvendige forudsætninger for det Feuerstein kalder ”formidlende læringserfaringer” (Feuerstein 1980). Disse anser han som grundlæggende i barnets kognitive udvikling.

Den regulerende og grænsesættende dialog består af tema 8. Det fokuserer på at man skal hjælpe barnet med at kontrollere sig selv ved at sætte grænser for det på en positiv måde-ved at lede det, vise positive alternativer og ved at planlægge sammen (tema 8). Reguleringer af adfærd går ud på at hjælpe barnet til at kontrollere sig selv, til at reflektere og få overblik over situationen, se konsekvenserne af sine egne handlinger og planlægge. Ifølge Vygotsky (1978) er dette nøglen til indre kontrol. Indenfor traditionen efter Feuerstein antager man at et barn som regelmæssigt udsættes for erfaringer af ledet samspil med gradert støtte vil udvikle evne til kontrol generelt- også på det moralske område. Efterhånden som barnet opnår mere kontrol over opgaven, bliver hjælpen gradvis trukket tilbage, sådan at barnet til slut oplever at det selv har mestret opgaven. Det er dette Vygotsky kalder ”at fungere i zonen for barnets mulige udvikling”.

For at nærme mig dette tema er det nødvendig med en kort teoretisk fremstilling af temaer fra nyere udviklingspsykologisk forskning, som danner grundlag for udformningen af ICDP-programmet, for at forstå betydningen og indholdet i det gode samspil mellem voksne og børn. Det var den britiske psykiateren John Bowlby (1907-1990) som udviklet tilknytningsteorien. Baggrunden var hans arbejde med børn som alle havde mangelfuld eller fraværende forældreomsorg. Han bemærkede at alle disse

børn udviklet en fælles væremåde præget af mangel på henvendthed til andre. De havde et fladt følelsesliv og var overfladiske i deres relationer (Bowlby 1969). Børn bruger sine forældre som en ”tryk base” for at få trøst og beskyttelse og som en forudsætning for at de skal våge sig ud i verden.

En af Bowlbys medarbejdere, Mary Ainsworth, har videreudviklet Bowlbys teori og har udarbejdet en fremgangsmåde for at undersøge kvaliteten på børns tilknytning til sine omsorgsgivere og disse kan ses som en videreudvikling af Bowlbys synspunkter (Ainsworth i Hundeide 2001). Ainsworths bidrag når det gælder forståelsen af tilknytningsadfærd kendetegnes ved at sige at hun lægger vægt på kvaliteten på relationen mellem omsorgsgiver og barnet. Hvor dette afviger fra Bowlby, som lægger vægt på styrken af forholdet (Smith og Ulvund 1991). Ainsworth konkluderer med at sensitivitet hos omsorgsgivere er en vigtig betingelse for sikker tilknytning (von Tetzchner 2001).

Mange børnehaver har haft fokus på kommunikation og samspil og fået oplæring i forskellige teorier. Et eksempel på en anvendt model i den børnehave jeg har studeret er en ”Ikkevoldelig kommunikationsmodel”.

Ikkevoldelig kommunikation er udviklet af den amerikanske psykolog Marshall B. Rosenberg i 1970-erne. Ordet ”Ikkevoldelig kommunikation” (IVK) betyder at gøre noget ikkevoldeligt fælles, og begrebet dækker en situation hvor nogen har en intention om at delagtiggøre en anden person i sine tanker, følelser, oplevelser og erfaring på en ikkevoldelig måde (Rosenberg 2003). Rosenberg bygger sin model på et positivt menneskesyn: blandt andet Rogers, Maslow, buddisme og Gandhis filosofi (Galtung 1995, Lue 2001, Landfald 2004, Widstrand 2006 og Heyerdahl-Larsen 2007). Gandhi mente at man skulle handle sådan at man selv udløste det gode hos sig selv og hos andre. Grundholdningen skal bidrage til at modellen bruges for at skabe kontakt og gensidighed i kommunikationen, ikke manipulation eller andre hensigter.

Rosenberg har blandt andet gennem studier af mennesker som synes at være i stand til at bevare en ikkevoldelig tankegang selv under vanskelige omstændigheder, fundet frem til fire elementer i sproget som skaber empatisk kontakt, som han har samlet i fire trin (Rosenberg 2003 s.24). Disse 4 elementer er altså noget som kan trænes op ved at øve sig.

Ikkevoldelig kommunikationsmodellen baserer sig på fire trin, eller fire vigtige faktorer som medvirker til kontakt, forståelse og samhandling. De fire trin i IVK er: Observation (fakta), følelse, behov og anmodninger (forespørgseler). Meget af essensen i IVK ligger i bevidstheden om netop disse trin (Rønnstrøm 1999). Hvad menes med ikkevold i sammenhæng med kommunikation? Sådan som jeg forstår det kan det være at kommunikere og handle sådan at andre menneskers velbefinnende og kontakt bliver ivaretaget. IVK-processen repræsenterer en handlingskæde eller dialog hvor der først sker en: **1. Observation.** Noget er sket eller sagt. Dernæst: **2. Følelse.** Vi har en reaktion i anledning af det skete eller det sagte. Og: **3. Behov.** Årsagen til reaktionen er vore behov, som enten er opfyldte eller uopfyldte. Og dernæst: **4. Anmodning.** Hvis vore behov er uopfyldte, har vi et ønske om en handling, som kan opfylde behovet.

IVK fremstår ikke som en model med standardløsninger, men kan tilpasses de konkrete situationer, personlige og kulturelle adfærdsforskelle. Hensigten er gennem denne udvidede kommunikationsmodel at anvende sproget til at skærpe bevidstheden om hvordan vi kan leve vort liv sammen med andre og hvordan vi kan bidrage til fredelige løsninger på konflikter og dagligdags problemer. I pædagogisk arbejde drejer det sig ofte om at trøste et barn eller hjælpe et barn med at få løst en konflikt. Måske er det muligt at bruge Ikkevoldelig kommunikationsmodellen som et redskab i børnehaven for at fremme det gode samspil mellem voksne og børn?

Annerkendelse er et andet centralt begreb i forhold til kommunikationen i denne børnehave og som måske også kan fremme det gode samspil i børnehaven. Blandt

andet Jesper Juul (1996), Berit Bae (2004) og Anne Lise Løvlie Schibbye (1996) er optaget af begrebet som de beskriver forskelligt:

Jesper Juul skelner mellem anerkendende og vurderende kommunikation med børn. I den vurderende kommunikation tager den voksne udgangspunkt i, hvordan hun mener, barnet bør være, således at barnets oplevelse på forhånd diskvalificeres eller suspenderes (Juul og Jensen 2002). At anerkende et andet menneskes handlinger eller evner vil sige, at man betragter dem som gyldige. Vi kan for eksempel anerkende en pædagog for hendes faglige kompetencer, en kollega for hendes hjælpsomhed. Her vurderer vi således den anden. Hvis den vurderende relation mellem os bliver den dominerende, bliver vores relation mere præget af magt og kontrol end af kontakt.

Berit Bae siger om det: *”Anerkendelse er en væremåde eller holdning og ikke en kommunikationsteknik. At forholde sig anerkendende indebærer at tage i brug hele sig-både følelser og intellekt. Der er ikke snak om ydre håndgreb eller teknikker, men noget som må komme indefra* (Bae1986). Hun er tydelig når det gælder det som kendetegner gode relationer, præget af anerkendelse. Centralt i anerkendelsen er der plads til lighed og forskelle- gennem gensidighed i forholdet.

Schibbye siger: *”Anerkendelse er ikke noget du har, men det er noget du er”*. Det handler om måden vi forholder os til hinanden på en måde at være sammen med andre på. Det indebærer en evne til at kunne sætte sig ind i den andens oplevelsesverden og det kræver, at man finder ud af hvad den anden mener, uden at definere svar på den andens oplevelse. Ved at bekræftige det man har hørt, er man med på at give kraft til den andens oplevelse og da bliver oplevelsen af anerkendelse forstærket (Schibbye 1996). Den anerkendende relation bygger ikke på enighed, men på respekt for den andens ”autoritet i forhold til egen oplevelse”, som Anne-Lise Schibbye formulerer det (1988).

For at møde kravene i børnehaven er det vigtigt at arbejde med børnehavens værdigrundlag, kommunikation og holdninger (Rammeplanen 2006). Samspillet

voksen-barn står centralt her, ved at betragte barnet som socialt individ som er afhængig af erfaringer i nært samspil med omgivelserne.

3. Metode

Formålet med dette kapitel er at gøre rede for den metode jeg har benyttet, samt at drøfte om denne metode har egnet sig til at besvare spørgsmålet som er formuleret i problemstillingen. Den mest generelle inddeling er mellem kvalitativ og kvantitativ tilnærmning, hvilken metodetilnærmning som er den rette afhænger af hvad man prøver at finde ud af (Thagaard 2003). Min problemstilling er som før nævnt: ”Hvad kendetegner det gode samspil mellem voksne og børn i en børnehavegruppe med 3-6 årige?”

3.1 Valg af forskningstilnærmning

Jeg skulle studere voksnes og børns samspil i børnehaven. Det var derfor hensigtsmæssigt at observere det som foregår mellem voksne og børn i deres hverdag. Jeg vælger at bruge en kvalitativ tilnærmning for at undersøge problemstillingen, da jeg tænker at det er hensigtsmæssigt at observere samspillet (Holter og Kalleberg 1996, Prosser 1998, Lund 2002 og Postholm 2005). I dette studie beskriver jeg forskellige kendetegn ved det gode samspillet mellem voksen og barn i børnehaven og hvordan dette kommer til udtryk. For at få indsigt i samspillet og for at kunne analysere kommunikationsprocesser i detaljer specielt ud fra den nonverbale kommunikation vurderer jeg, at det er hensigtsmæssigt med video (Vedeler, 2000). Videoobservation er en egnet metode, da jeg derved får et mere indgående kendskab til samspil mellem voksne og børn i børnehaven (Bae 2004, Løkken 2006 og Gjems 2007).

Enkelte forskere mener at observation fører til et reduktionistisk syn på børn (Krieg 2003), mens for eksempel Dion Sommer (2003) hævder at det er resultaterne fra observationsforskning som netop har muliggjort afdækning af børns sociale kompetence.

For at opnå en større forståelse har jeg valgt en hermeneutisk tilnærming (Dalen 2004 og Johannesen m.fl. 2004). Den lægger vægt på at fortolke udtryk (verbal eller nonverbal) ved at fokusere på et dybere meningsindhold end det som umiddelbart opfattes. I den hermeneutiske tolkning findes der ikke et eksakt udgangspunkt eller slutpunkt. Forståelsen udvikles stadig i samspillet helhed og del, mellem forsker og tekst og udfra forskerens forforståelse (Wormnæs 1993). Hvor også aktuel teori om fænomenet vil påvirke fortolkningerne (Kvale 1997). Udfra mine observationer gøres en fortolkende analyse for at finde tema og mønstre i hvad som sker i samspillet mellem voksen og barn.

Jeg forsøger at tage højde for både min egen forforståelse af livet i børnehaven, samtidig som jeg med et åbent sind også erkender erfaringen af samspillet som overgår mine egne forestillinger om den. Den vekselvirkning i forståelsesprocessen mellem forforståelse og ny forståelse er blevet beskrevet som en ”hermeneutisk cirkel” (Johannesen m.fl.2004). Den hermeneutiske cirkel illustrerer et forhold mellem to horisonter: det fortolkedes horisont og den fortolkendes horisont. Forståelse opnåes gennem en tilnærming af de to horisonter. Man kan bruge spiral-metaforen for at understrege at det handler om en åben proces hvor forståelseshorisonten stadig forandres, sådan at det ikke bliver en ”ond cirkel”, men en åben spiral hvor forståelsen ændres i takt med forandringer i kundskabsprocessen.

Jeg har forsøgt at være så bevidst på min forforståelse som det var muligt, da jeg var kendt med børnehaven og de med mig. Forskeren skal udvikle en åbenhed, en følsomhed og en modtagelighed for det andet og samtidig være villig til at ændre sig og allervigtigst er det at forskeren skal have et engagement for det hun arbejder med. Det er vigtigt at have en vilje til at udforske forforståelsen og kunne se fænomenet på en ny måde, sådan at den tidligere forståelse leder til en ny forståelse (Bengtsson 1991).

3.2 Gennemføring

Jeg vil her give en oversigt over gangen i arbejdet med mit forskningsprojekt. Mange af delene i arbejdet har overlappet hinanden, men her kommer i store træk fremdriften i projektet.

3.2.1 Forprojekt

Januar 2008 gennemførte jeg et forprojekt med videoobservation af nogle børn på en 3-6 års afdeling. Formålet med forprojektet var at prøve udstyr og filmteknik og undersøge om det var muligt at se kendetegn på det gode samspillet mellem voksen og barn i børnehaven. Det var overraskende og nyttigt med de erfaringer som jeg gjorde under forprojektet (Alrø og Dirckinck-Holmfeld 1997). De voksne og børnene var ganske lidt optaget af videokameraet i begyndelsen. Da børnene fik se optagene af sig selv var de ikke interesserede i kameraet mere men legede uforstyrret videre. Jeg lærte en del om hvordan jeg bedst kunne sidde eller stå med kameraet og filme uden at blive for træt i armene og hvordan jeg bedst kunne gribe øjeblikket. Vedeler (2000) lægger vægt på at for at observationsmaterialet skal være mest mulig pålideligt skal de som har været observeret ikke have følt sig distraheret eller forstyrret af at have en observatør med kamera gående så tæt ind på sig. En effekt af at blive observeret kan jo være at man anstrenger sig for at fremstå bedre end man er, eller det modsatte: at man bliver nervøs og derfor præsterer dårligere.

3.2.2 Udvalg

Jeg ville undersøge det gode samspil mellem voksne og børn i en børnehave. Jeg måtte derfor finde frem til en børnehave. Jeg valgte at filme i børnehaven, hvor jeg har arbejdet tidligere på en anden afdeling, jeg kender alle de ansatte i børnehaven, men ikke alle børnene på de to storbarnsafdelingerne. Jeg valgte denne børnehave hovedsaglig af praktiske årsager. Men jeg anser at den er en "almindelig" børnehave. Samtidig er det en børnehave hvor man bevidst har arbejdet med at skolere de ansatte

i forhold til samspil mellem den voksne og børnene. Igennem de sidste ti år har netop denne børnehave hvor jeg filmet hentet inspiration fra for eksempel anerkendende kommunikation (Bae, Løvlie Schibbye og J.Juul) og Ikkevoldelig kommunikation (Se s.22). Dette er forskellige bevidstgørende måder at tænke kommunikation på.

Børnehavens syn på opdragelse og pædagogiske grundsyn har udgangspunkt i Rammeplanen og Barnehageloven.

Barnehageloven § 2 siger: *"Omsorg, opdragelse og læring i børnehaven skal fremme menneskelig ligeværd, ligestilling, åndsfrihed, helse og forståelse for bærekraftig udvikling"*.

Fælles for alle norske børnehaver er at de er forpligtet til at forholde sig til forskrift om rammeplan for børnehaven. Jeg vil her nævne nogle enkelte eksempler:

Rammeplanen for børnehaver siger bla. sammenfattet her: *"Børnehaven skal fremme positive handlinger som modvirker afvisning, mobning og vold"* og hvad angår børnehavens værdi grundlag: *"børnehaven skal arbejde for tolerance, respekt, indlevelse og inkludering"*. Med hensyn til personalet: *"Personalet er rollemodeller og bidrager gennem egen væremåde til børns læring af sociale færdigheder"* og *"personalet skal være åbne for at reflektere over egne holdninger og handlinger"*. *"Kvaliteten i det daglige samspil mellem mennesker i børnehaven er en af de vigtigste forudsætninger for børns udvikling og læring"*.

Samtidig vil alt som børnehavens personale bringer med sig af værdier, holdninger, kundskab og erfaringer, bevidst eller ubevidst være med til at danne børnehavens kultur (Børnehavens informationshæfte 2008/2009).

Der er både fordele og ulemper ved at kende børnehaven. En af ulemperne er at jeg kan overse eller fortolke det jeg ser, da jeg har godt kendskab til børnehaven og desuden er der min lojalitet over for min tidligere arbejdsplads, som kunne føre til at jeg syntes det var vanskeligt at være kritisk til de ting som jeg observerer. Fordelene ved at filme i børnehaven hvor jeg er kendt er også flere. Kendskabet til børnehaven gjorde det lettere for mig at få tilgang, og i udgangspunktet var de positive til mit

prosjekt. Det at jeg er kendt i børnehaven kan have gjort det lettere at få informeret samtykke fra forældrene. En anden fordel er at jeg kender børnehavens kultur, hvor jeg ved hvilke rutiner som er på afdelingerne og i børnehaven (Børnehavens årsplan 2008-2009).

Det er en børnehave hvor jeg har valgt to afdelinger ud med tilsammen 35 børn og 6 voksne. Når børn er i alderen mellem tre og fem år, har de en kognitiv styrke i det at de har gjort en række erfaringer på forskellige områder. De er sproglig dygtigere end to-tre åringerne fordi de har lært sig noget om grammatik og de har øget deres ordforråd i forhold til tidligere (Piaget 1973). Derfor valgte jeg denne aldersgruppe. Udvalget af børn bestod af 3-6 årige børnehalebørn med normal udvikling og normale færdigheder både socialt og kognitivt og alle børn og voksne var norske.

Jeg vil undersøge det gode samspil mellem voksne og børn. Det er vanskeligt at forudsige hvordan og hvem det enkelte barn vil have samspil med og i hvilken grad kendetegn på det gode samspil vil komme til at fremtræde, men det er sandsynligt at det vil forekomme i børnehaven.

For at få et varieret materiale valgte jeg disse forskellige samspilssituationer. Jeg valgte spise-, fri legs- og overgangssituationer (overgang fra måltid til garderobe eller overgang fra udeaktivitet til garderobe). Disse situationer inviterer til samspil og som oftest afbryder og lytter både voksne og børn. Her er den voksne i samspil med fire-fem børn i grupper, eller den voksne er i samspil med et el. to børn og jeg kunne observere væremåder som var typiske for voksen- barn samspillet i en børnehave.

3.2.3 Tidspunkt for observation og situationer

Jeg ønsket at finde tidspunkter på dagen som kunne give et varieret billede af voksne og børns gode samspil i børnehaven.

Børnehavens åbningstid er fra 07.30- 17.00. Dagsrytmen er i grove træk som følger:

07.30 Børnehaven åbner. Leg inde.

08.00-08.30	Morgenmad for de som ønsker det.
07.30-09.30	Leg og aktivitet i små grupper.
09.45-11.00	Leg og fælles aktivitet inde. Legegrupper. Samlingsstunden er præget af temaer de arbejder med gennem året.
11.00-12.00	Måltid
12.00-14.30	Hvilestund/ leg ude afhængig af alder og aktivitetsniveau.
14.30-15.00	Eftermiddagsmad.
15.00-16.30	Leg ude/ inde.
16.30	Afslutning af aktivitet og oprydning.
17.00	Børnehaven lukker.

Jeg valgte at filme når alle tre voksne var på arbejde, altså kl.10.00 til kl.12.30 og derfor blev alle mine observationer gjort indendørs. Dette gjorde jeg da jeg tænkte, at de voksne havde størst mulighed for at få kontakt med børnene når alle var på job. Og at der da var størst sandsynlighed for at finde udtryk for det gode samspil. Jeg var optaget af at personalet ikke skulle forandre på rutiner eller dagsplaner på grund af mit prosjekt, men jeg ville observere den almindelige hverdag og ikke specielt tilrettelagte situationer.

3.2.4 Brug af videokamera

Et problem i observationsstudie af kommunikation og samspil er, at man ikke får med sig alt det som sker og da kan videokamera være til stor hjælp. Lyd- og billedeoptag er den mest komplekse og nøjagtige form for registrering af ”virkeligheden” vi har tilgang til (Storm-Mathisen 1994 og Fennefoss & Valvik 2001). I forbindelse med kommunikation i en gruppe kan det her ses mere præcist hvem som henvender sig til hvem. Ulempen ved videokamera er at det kan være vanskeligt at bevæge sig hurtigt

under optag og at der kan opstå tekniske problemer med videokameraet eller der er baggrundsstøj- sådan at værdifuld information går tabt. Børn kan lade sig påvirke af videokameraet ligesom voksne, men det at blive filmet er mer og mer almindeligt, altså næsten ufarliggjort. Børnene fik lov at se sig selv på kameraet og tilvænningen skete overraskende hurtigt og børnene syntes næsten ikke at bemærke at de blev filmet. Jeg filmede 10 minutter af gangen og nogen gange lidt længere, jeg antog at der ville opstå et godt samspil mellem voksen og børnene i den periode (ICDP-kurs 2008). Men som tidligere nævnt er det uforudsigbart og ganske tidskrævende at filme på denne måde (Bae 1994).

3.2.5 Etik

Min adgang til børnehaven var baseret på informeret samtykke fra forældrene, børnene og personalet og det har været vigtigt for mig at give dem meget information om mit forskningsarbejde, både før, under og efter dataindsamlingen (NESH 2006).

Jeg har fået tilladelse til at filme fra NSD (vedlæg 2). Børnehavechefen, lederen i børnehaven, personalet og børnenes forældre skulle skrive under på en forespørgsel. Jeg orienterede om spilleregler og praktiske ting omkring videooptaget. Så som anonymisering af data til forældrene og personalet og at alt som blev observeret ville blive behandlet fortroligt (Engberg 1984, Bugge 1999 og Vedeler 2000) (Vedlæg 1). Det blev understreget at de til enhver tid kunne trække sig fra prosjektet uden at opgive nogen grund til det og uden at det ville påvirke barnets videre opfølgning i børnehaven. Videooptagene blev slettet så snart prosjektet var færdigt (December 2008) og optagene blev opbevaret på forsvarlig måde undervejs, sådan at ingen uvedkommende fik tilgang til dem. I alt skriftlig materiale ville jeg ikke bruge barnets virkelige navn og jeg ville ikke tage data med som gjorde det muligt at identificere hvem barnet var. Gennemføringen af prosjektet har sket på en måde som efter min vurdering ikke virkede negativt eller unødvendigt forstyrrende på barnets hverdag og trivsel. Hvis forældre eller personale fik etiske betænkeligheder eller problemer med

at deltage i projektet var de velkommen til at kontakte mig, leder i børnehaven eller vejleder for projektet.

Alle på nær et forældrepar gav tilladelse til at filme deres barn. Jeg filmet der hvor dette ene barn ikke opholdt sig og hvis barnet alligevel kom hen hvor jeg filmet, så afsluttede jeg filmingen.

Jeg informerede børnene i en samlingsstund om videoprojektet, da jeg ville gøre dem fortrolige med kameraet og afmystificere hvis nogen af dem synes det var ækelt at blive filmet. Det lykkedes og var vældig positivt og morsomt for både mig og dem. De stillede spørgsmål og ville gerne se sig selv og andre i kameraet.

Mit projekt har været vinklet positivt, hvor jeg så efter det gode samspil mellem voksen og barn i børnehaven.

3.2.6 Gennemføring af observationerne

Jeg synes at jeg har fået et varieret videomateriale som består af forskellige almindelige situationer. Videomaterialet består af 4 timer med følgende situationer som er observeret: Måltid 60 minutter, overgang 60 minutter, dyade/triade 60 minutter og fri leg 60 minutter.

Jeg har frit kunnet gennemføre mine observationer af voksne og børns samspil i børnehaven. Samarbejdet med personalet og børnegruppen fungerede godt og jeg fik observeret hverdagsaktiviteterne i børnehaven. Hvis børnene har henvendt sig til mig for at få hjælp mens jeg filmede, har jeg bedt dem spørge en af de andre voksne. Jeg har haft fokus på en voksen af gangen og fulgt hende i de aktiviteter hun skulle gøre denne dag. Derved har jeg filmet det jeg ønskede, det almindelige gode samspil mellem voksen og barn.

Mit videokamera var ikke specielt avanceret, men billedmæssigt var det en god kvalitet. Jeg valgte ikke at bruge stativ da børnene bevæger sig hurtigt rundt på afdelingen og jeg ville ikke at de eller jeg skulle falde i stativet! Jeg forsøgte ”at

fange” de voksne og børnene bedst muligt med kameravinklen og få så mange detaljer med som muligt. Optagene overførte jeg til et enkelt filmredigeringsprogram på min computer. Når det gælder det tekniske udstyr så ser jeg nu at lyd kvaliteten er noget varierende og med meget baggrundsstøj. Det ville have været ønskværdigt at lyd kvaliteten havde været bedre, men jeg ønskede ikke at bruge en trådløs mikrofon af hensyn til børnene. Men det er alligevel muligt at høre det som bliver sagt. Ligeledes hændte det et par gange at enkelte børn modsatte sig at jeg filmede, da sluttede jeg at filme og filmet noen andre i stedet. Af forskningsetiske hensyn ville dette ikke have blevet rigtigt (Løkken, 2006) (se samtykkeskema vedlæg 1).

3.3 Bearbejdning af data

Al transkription indebærer en reduktion af data og de videoobservationer jeg har af spillet mellem voksne og børn er begrænset af tid og rum (Greve 2007).

Jeg har måttet gøre en del valg når det gælder hvordan, hvad og hvor meget jeg skulle transkribere. For at det skulle være realistisk at overkomme mængden af data indenfor en kort tidsramme har jeg måttet begrænse mig. Jeg vil redegøre for de valg som jeg har taget i transkriptionsarbejdet, analysen og tolkningen (West og Rostvall 2003). Jeg har som før nævnt taget udgangspunkt i den hermeneutiske tolkningstradition.

3.3.1 Om transkription

Transkriberingen var en stor og tidskrævende udfordring i mit arbejde, der var flere deltagere og der skete meget parallelt, overlapninger og der var meget samarbejde mellem voksen og barn i produktionen af ytringerne (Linell og Gustavsson 1987). Jeg har forsøgt at gengive det så fuldstændig som mulig. En speciel udfordring var det at overføre den ikke-sproglige kommunikation til skriftsprog. Ansigtssudtryk som var glade eller triste og de voksne som smilte opmuntrende eller så i en anden retning og så på andre børns aktiviteter. Men jeg har forsøgt at være så bevidst som muligt på dette punkt. Blandt andet har jeg samarbejdet med to forskningsassistenter omkring et

EU- projekt indenfor IVK og ICDP (Kraus-Gruner m.fl. 2008). Jeg valgte derfor at begynde transkriptionsprocessen med at se igennem videooptagene et par gange sammen med dem, mens vi kodet materialet udfra de 8 samspilsprincipper (ICDP-kurs 2008).

Jeg skrev et kort referat af hvad som skete i hver sekvens, hvor jeg prøvede at være bevidst på at undgå tolkning i mest mulig grad. Dette var nyttigt for mig da jeg her fandt de episoder som var interessante for videre analyse og jeg fik en oversigt, sådan at jeg kunne finde tilbage til episoderne uden at lede for meget (Hundeide 2007).

3.3.2 Valg af kategorier

Jeg vælger at kode udfra de 8 samspilsprincipper som er mine analysekriterier i denne masteropgave. De er delt ind i 3 dialoger: Den emotionelle dialog, den meningsskabende/ udvidende dialog og den regulerende/ grænsesættende dialog.

Der er en fare for, at så konkret en teori vil styre hvad som fremstår som godt samspil. Jeg har forsøgt at være grundig og blandt andet set filmklippene sammen med flere. Det kan se ud som om at teorien styrer hvad som fremstår som godt samspil, da jeg benytter de 8 samspilsprincipper for at analysere og præsentere det gode samspil. Men ved grundig gennemgang af hver sekvens er det empirien, som er udgangspunkt for resultatet. Men de 8 samspilsprincipper er med på at beskrive, hvordan det gode samspil fremtræder.

3.3.3 Analyse af sekvenser og forskellige temaer

Som rådata har jeg 4 timers videofilm, som jeg har kodet efter de 8 samspilsprincipper. I mit materiale fandtes der eksempler på både det gode og det dårlige samspil. Jeg har valgt fem episoder på tilsammen 25 minutter som er transkriberet, da de repræsenterer det gode samspil mellem voksen og barn.

Efter råd fra Hundeide og Rye (ICDP-kurs 2008) foreslog de at jeg skulle filme i sekvenser på 10 minutter. Ved begyndelsen af analysen går man 3 minutter hen i

filmen og koder de næste 5 minutter. Hver situation på fem minutter opdeles i 10 sekunders intervaller som er kodet efter de otte samspilsprincipper. Analysen opdeles i fire temaer: Måltid, overgang, dyade/triade og fri leg med de otte samspilsprincipper som underpunkter (Hundeide 2007). De sidste 2 minutter af de 10 minutter kodes ikke.

Jeg vælger at vise det i et skema (Vedlæg 3). For mig har det været nyttigt, da jeg fik skabt en oversigt over mit forskningsmateriale og det var enklere at finde frem til de dele med det gode samspil, som var af interesse for den videre analyse. Skemaet viser de fire samspilstemaer og de otte samspilsprincipper som underpunkter (nedover i skemaet) Se skema 1. En tidsakse hvor hver situation på fem minutter er opdelt i 10 sekunders intervaller (henover i skemaet). Jeg stoppet filmen hver 10 sekund og så efter hvilke samspilsprincipper som var repræsenteret og markerede dem i skemaet med forskellige farvekoder for at få overblik. Det kan synes kompliceret da der ofte er flere samspilstemaer repræsenteret på en gang. Men det er et forsøg på at tydeliggøre igennem systematisk analyse. I ettertid ser jeg at jeg måske har mistet nogle af de ekstreme frekvenser, men indtrykket er ikke tilfældig og metoden er klar og relativ præcis at bruge i et kompleks materiale (Se vedlæg 3).

3.3.4 Transkription

Dette er et eksempel på transkription af videosekvensen:

EPISODE 1 Observation februar 2008 "Mjau du kan være hundemor"

Nr	Barn	Barnas talespråk (udsagn, dialog)	Barnas adferd(aktivitet, forflytning, gæster osv)	Samspils princip nr.
1	Ib		Kravler ind i reolhylde	
2	Bo	<i>Der skal jeg sidde</i>	Lægger hånden på en reolhylde, men kravler oven på reolen i stedet for	
3	Ib	<i>Skru af lyset</i>		
4	Ida	<i>Er det nat nu?</i>		2, 3
5	Ib	<i>Ja</i>		
6	Ida	<i>Ja</i>		
7	Bo	<i>Ja, ja skru af lyset og ikke være her</i>	Peger på mig som filmer	2, 7
8	Ida	<i>Nej B skal ikke være med og lege, hun bare ser på her</i>	Slukker lyset	
9	Bo,Ib	<i>Mjav, mjav</i>	Leger katte og ligger inde i reolen begge to	
10	Ida	<i>God nat da</i>		
11	Bo	<i>Luk døren</i>		
12	Ida	<i>Skal jeg lukke døren? Jeg må rydde lidt</i>	Ryder	2, 3
13	Bo	<i>Du kan være hundemor</i>	Ser på Ida	
14	Ida	<i>Hundemor- jeg får ikke plads under der i hvert fald</i>		2, 3
15	Bo	<i>Joh se</i>	Peger på reolhylden	
16	Ida	<i>Jeg er alt for stor. Der! Jeg må ligge der da</i>	Peger på gulvet	1, 2, 3, 5
17	Bo	<i>Se</i>	Sidder på reolen	
18	Ida	<i>Ja du får plads. Åh nat da</i>	Stryger Bo	
19	Bo	<i>Jeg får komme mig ned, mjav</i>	Forsøger at kravle ned	
20	Ida	<i>Kom da, mjav</i>	Hjælper Bo ned	1, 2, 3, 5
21	Bo	<i>Gå ud</i>	Vil have Ib ud af reolen	
22	Ib	<i>Mjav</i>	Bliver liggende	
23	Ida	<i>Du kan lægge dig der</i>	Peger på en ledig reophylde	
24	Bo	<i>Men der kender jeg ingen der</i>		
25	Ida	<i>Det går fint</i>		1, 2, 3

Transkriptionen har været en lang proces med tolkning og omtolkning, igennem at relatere helheden til delene og delene til helheden. Jeg transkriberte optagene ved at spille filmen af på en dataskærm, mens jeg skrev transkriptionen i et excel- dokument på en anden data. Jeg fandt det nyttigt at gøre transkriptionen i flere omgange, jeg skrev først det verbale ned – siden det var mest konkret og dernæst koncentrerede jeg mig om ikke-sproglig kommunikation og pauser. Jeg har valgt at skrive det tilnærmet korrekt for at det skal være mest mulig forståeligt. Jeg har valgt at skrive det verbale

til venstre og det ikke-verbale i midten af teksten og samspilsprinsipperne til højre i teksten (Samlet hver 10 sekund). For ikke at bryde sproget i opgaven har jeg valgt at gengive det norske sprog på dansk. Norsk og dansk er sproglig så ens, at det ikke har ændret på indholdet. På denne måde ønsker jeg at give en forståelse af hvad som foregår i det gode samspil (Vedlæg 4).

Jeg bruger opdigtede navn på voksen og barn i stedet for forbogstav fordi det gør det lettere at læse og jeg har givet hver ”replik” nummer, ikke hver linje af praktiske grunde. I løbet af transkriptionsprocessen skete det at ytringer som jeg ikke havde kunnet tyde før, blev helt klare og samtidig opdaget jeg ord i transkriptionen som slet ikke fantes på videooptaget. Transkriptionen indeholder temmelig sikkert fortsat sådanne fejl, men jeg har gjort mit bedste for at finde fejlene, ved at arbejde med videooptagene om og om igen på forskellige måder. Personalet har set videoklippene og transkriptionen og havde enkelte kommentarer til opklaring hvor talen var utydelig. De syntes at det stemte godt overens med deres oplevelse og var fornøjede med udvalget af videoklip.

Ifølge Kvale (1997) findes der ingen sand og objektiv oversættelse fra mundtligt til skriftligt. Han mener det er bedre at spørge om hvad som er en nyttig transkription for den aktuelle forskning, hvordan finder jeg det jeg leder efter. Jeg har valgt at skrive ordene rigtigt som børnene har udtalt fejl, for at fremme forståelsen hos læseren. Da det vigtigste for mig ikke var sproget men samspillet mellem voksen og barn.

Ud af analysen af de 4 timers video valgte jeg 5 episoder altså 25 minutter, hvor jeg ønsket at give et så varieret et indtryk af det gode samspil som muligt og filmede derfor i fire forskellige situationer som nævnt tidligere. Nu da materialet er transkribert ser jeg at frilegsekvensen ikke er blevet repræsenteret. Dette skyldes at der da ikke var meget voksenkontakt da det var børnene som legede selvstændigt og personalet var igang med praktiske gøremål. Jeg ser også at der er flertal dyader/triader i materialet, hvilket også er sandsynligt da det er lettere at få et samspil til med få børn end med mange (Bae 2004).

Jeg vil her nævne at de klip jeg har valgt viser en overvægt af drenge på afdelingen og jeg vælger her ikke at gå nærmere ind på om der er nogen forskel på drenge og pigers evne til at have et godt samspil. Men jeg vil ikke se bort fra at en sådan faktor spiller ind når det gælder samspil. Men i dette studie har jeg valgt at undersøge kendetegn ved det gode samspil mellem voksne og børn i børnehaven, mit fokus var det gode samspil og jeg ser at det udvikles over tid.

3.3.5 Tolkingsproces

Dette afsnit handler om hvordan jeg har tolket de 25 minuttene, efter at de var valgt ud og systematisert efter de 8 samspilsprincipperne.

Som før nævnt har jeg samarbejdet med to forskningsassistenter omkring et EU-projekt indenfor IVK og ICDP (Kraus-Gruner m.fl. 2008). Under tolkningsprocessen har de tolket og vurderet forskningsmaterialet, personalet i børnehaven har som fagfolk også bidraget med deres tolkning af materialet, samtidig som jeg selv har set sekvenserne og læst transkriptionerne gentagne gange. Det er vanskeligt at slå fast om dette er en rimelig tolkning. Men ved at have diskuteret tolkningen med flere, så har jeg kunnet justere og ændre mine spørgsmål. Jeg har prøvet at gå til analysen med min problemstilling i mente, men alligevel med et åbent sind for at opdage andre fænomener.

3.4 Kvalitet, pålidelighed og værdi

Meningen med dette afsnit er at drøfte studiets kvalitet og pålidelighed i mit forskningsprojekt som handler om det gode samspil i børnehaven. Jeg har valgt at bruge 8 temaer for godt samspil som analysekriterier til at "måle" begrebet "Det gode samspil". Jeg vil se på hvilke begrænsninger studiet har ved at drøfte reliabilitet, validitet, og generaliserbarhed.

3.4.1 Reliabilitet

Den ”vanskelige genprøvbarhed” har jeg forsøgt så langt jeg formåede at sikre i mit materiale og andre forskere vil kunne benytte de samme optag. Men det er selvfølgelig i den dimension at noget andet kunne have været filmet.

Mit videomateriale er ikke specielt ”dramatisk”, jeg filmede dagligdagse samspil hvor jeg tænker det er naturligt at den voksne samspiller med barnet: Måltid, overgangssituationer, dyade og fri leg. På den måde er de sandsynligvis gyldige og kan genkendes i andre børnehaver.

Mine videoobservationer er udtryk for hvad denne børnehave kunne præsentere af godt samspil i februar måned. Det har ikke været min hensigt at ville generalisere til alle børn eller alle børnehaver, men at se hvad som kendetegner det gode samspil mellem voksne og børn i netop denne børnehave. Det kan hænde at resultatet er påvirket af sygdom eller humør blandt personalet eller forsker og dette kan have påvirket resultatet. Resultatet må derfor ikke tillægges for stor vægt og det må altid tolkes og man må ikke overvurdere dets betydning. Der er flere forhold som kan have virket ind på i hvilken grad data er pålidelige. Jeg har samlet data i ”det virkelige liv” og min deltagelse er værd at drøfte her. Det er muligt at de voksne og børnene og deres samspil blev påvirket af min tilstedeværelse og at de blev filmet. For at minimalisere dette var jeg optaget af at gøre børnene kendt med kameraet, de fik se sig selv i kameraet og mistede interessen, over tid vænnede de sig til at jeg var der. Jeg gav meget information om videooptaget via informert samtykke til forældre og personale og børnene blev orientert i en samlingsstund tilpasset deres alder.

Børnehavegruppen var ikke blevet filmet før, hvilket kan have gjort indflydelsen lidt større. I hvilken grad de voksne på afdelingen har følt sig hæmmet af at blive observeret og opført sig anderledes end ellers, vil også kunne påvirke børnenes væremåde. Men jeg fik ikke indtryk af at de var så vældig påvirket af situationerne med videooptag. Blot lidt i begyndelsen ellers gav personalet udtryk for, at det havde ingen indflydelse på det som foregik på afdelingen.

Det at jeg ikke var ny i børnehaven kan have påvirket pålideligheden. Det kan have ført til at jeg har set det jeg forventede at se. ”*En måde at se på er en måde ikke at se på*” (Bisgaard 1975). Jeg har prøvet at være kritisk overfor mine sanseindtryk og har brugt videooptag, som jeg er vendt tilbage til flere gange. Det kan have korrigeret min intuition og jeg har ikke skullet stole på mit førstehåndsindtryk (Bisgaard 1975).

Mine transkriptioner af samspil fra videooptagene er i udgangspunkt pålidelige på en måde som feltnotater og hukommelse ikke er, fordi det der er videofilmet er nedskrevet direkte. Dette afhænger dog af kvaliteten på videomaterialet og hvordan jeg som observatør har været i stand til at udnytte denne metode. Jeg prøvede at gøre videooptagene så gode som muligt teknisk, men de begrænsninger og valg jeg har beskrevet tidligere har selvfølgelig påvirket hvordan dataene er blevet (Vedeler 2000). Eksempelvis kunne lyd kvaliteten have været bedre.

Jeg har forsøgt at være så konkret og detaljeret som muligt i transkriptionen. Jeg har hentet inspiration i en del tidligere studier som viser eksempler på transkription (Bae 2004 og Greve 2007), da der ikke findes en standardnøgle for videotranskription. Et dilemma i mit forskningsmateriale kan være at der bare præsenteres et stærkt begrænset uddrag af dataene i form af nogle enkelte citater eller historier, som skal illustrere min konklusion. Det kan være et problem at disse data sjældent er tilstrækkelige til at læseren selv kan vurdere om de giver godt nok grundlag for mine konklusioner. Læseren er på en måde prisgivet forskeren. Jeg har valgt at vedlægge alle de fem episoder transkriberet, sådan at det letter læserens forståelse af tolkningen mere.

Ikkesproglig kommunikation beskrev jeg som nævnt verbalt, noget som kan svække reliabiliteten, da det bliver min fortolkning af dem. Var det nu et smil eller lignede den ansatte nærmere et stort spørgsmålstegn?

En måde at bidrage til at tolkningerne har været til at stole på, er at flere har set på videooptagene og vi har diskuteret hvordan det kan forstås (Silverman 2001). De to forskningsassistenter fra EU-projektet indenfor IVK og ICDP (Kraus-Gruner m.fl.

2008) har set materialet igennem flere gange og derved har de bidraget til at reducere fejlene. Ligeledes personalet har set materialet. Stort set var vi enige om tolkningen i forhold til samspilsprincipperne og dette øger sandsynligheden med hensyn til problemstillingen. Det må understreges at det har været mit ansvar at foretage de endelige tolkninger, men de har i ringe grad gået på tvers af hvordan andre har forstået situationerne. På denne måde har jeg forsøgt at bidrage til høj reliabilitet.

3.4.2 Validitet

Om undersøgelsen er valid handler om mit videomateriale giver grader af ”gyldig” svar på problemstillingen. Det videomateriale som jeg har, skal give udtryk for det som jeg egentlig ønsket at kunne sige noget om (Undheim 1996). Høj reliabilitet sikrer mine data en pålidelighed, som gør dem egnet til at belyse min problemstilling. Det er ikke nok at observationer er nøjagtige og at registreringerne giver et pålideligt billede af det som karakteriserer voksne og børns samspil i børnehaven. For mit studie indebærer det at bedømme om jeg har kunnet fange hvad der kendetegner det gode samspil mellem voksne og børn i en børnehavegruppe med 3-6 årige? Det er umuligt at få alle eksempler med godt samspil med ved brug af video. Selvom jeg har gjort klart hvilke situationer, jeg ville observere og har brugt et håndholdt kamera, vil der altid være situationer, som jeg ikke fik opsnappet med min linse. Ved mit forstudie gjorde jeg nyttige erfaringer om for eksempel på hvilke tidspunkter på dagen jeg troede at sandsynligheden var størst for at finde eksempler på godt samspil. Det har også været en fordel, at jeg er fortrolig med livet i børnehaven igennem mange års erhvervs erfaring og det gjorde det lettere at vælge hvilke situationer, jeg ville fokusere på. Det er også af betydning at jeg selv har filmet samspillet. På den måde har jeg forsøgt at sikre mig imod at miste eksempler på samspillet. Jeg har filmet alle seks voksne på de to afdelinger i fire almindelige daglige situationer og på den måde har jeg fået et bredt indblik i voksne og børns daglige samspil i børnehaven.

Gyldigheden i min undersøgelse kan siges at være blevet udviklet igennem drøftninger med personalet og de to forskningsassistenter (EU-projekt indenfor IVK

og ICDP) på forskellige stadier og igennem vurderinger i forhold til teorien. De episoder, som jeg har valgt at transkribere, er de som jeg ser som repræsentative for hvad som kendetegner det gode samspil. Dette har også været i overensstemmelse med hvad de to forskningsassistenter og ansatte i børnehaven vurderede. Man kan ikke se bort fra at personalet af ren høflighed var tilbageholden med at komme med kritik. Det føles jo ganske godt når personalet og to forskningsassistenter mener at det som jeg har skrevet, på en udmærket måde dækker det de har set på videoklippene. I ettertid ser jeg at det ville have været nyttigt med nogle andre respondenter og det ville have kunnet øge kvaliteten på forskningen og forbedret validiteten.

3.4.3 Generaliserbarhed

Det er vigtigt at stille spørgsmål ved om mit udvalg er bredt nok for analysen? Findes der andre børnehaver eller episoder som ville have givet et bedre udgangspunkt for at besvare min problemstilling på en bedre måde? Mit materiale består af observationer af 35 børn på to storbarnsafdelinger i en almindelig traditionel kommunal børnehave uden nogen speciel pædagogisk ideologisk tilknytning. Det har ikke været mit mål at ville generalisere til alle børn eller børnehaver. Jeg har ikke lagt vægt på faktorer som etnisk baggrund, social tilhørsforhold eller køn i forbindelse med mit udvalg. Jeg har valgt at afgrænse forskningen til, hvad der kendetegner det gode samspil mellem voksne og børn i en børnehavegruppe med 3-6 årige. Jeg mener at jeg har fået frem eksempler på dette i mit materiale.

Antallet af børn og voksne er begrænset, det er derfor vanskeligt at trække bastante konklusioner i forhold til generaliserbarheden (Vedeler 2000). Men jeg kan vise frem træk ved kvaliteter i samspillet mellem voksne og børn i en børnehavegruppe med 3-6 årige. Mine resultater er generaliserbare som muligheder og kan genkendes ved samspil i andre børnehaver.

4. Præsentation af resultater og analyse

Mit observationsmateriale skulle bruges for at finde ”kendetegn ved det gode samspil mellem voksne og børn i en børnehavegruppe med 3-6 årige”.

Når børn i børnehaven deltager i samspil med voksne er disse ofte kortvarige interaktioner, nogen gange bare med nogle få udvekslinger før eventuelt andre børn kommer ind. Temaet skiftes eller opmærksomheden går til noget andet. De er sjældent i længere dialoger omkring et eller samme tema sådan som vi forbinder med samtale mellem voksne. I børnehaven foregår samspillet i en hektisk atmosfære. Det kan ikke forventes at den voksne lytter med samme intensitet som hvis det havde været i barnets hjem. Men det er ønskeligt at den voksne er lydhør, tilstede og skærmer samspillet for at børnene kan få delt deres egne oplevelser. Mennesket er et socialt væsen hvis fremgang og tilbagegang er afhængig af kvaliteten af de relationer og kontakter som de etablerer med personer i deres nærmeste omgivelser (Hundeide 2001).

At rette opmærksomheden mod processer på mikroniveau (Klefbeck og Ogden 1995) ser jeg som nødvendigt for at få en dybere forståelse af samspillet i børnehaven. Samspillet viser bare nogle glimt eller udsnit i løbet af dagen. Det vil være forskellige situationer afhængig af hvem den voksne samspiller med og afhængig af hvilke situationer i løbet af dagen. Også de forudsætninger børnene bringer med til børnehaven med deres forskellige familiebaggrund og deres individualitet, blandt andet hvilken form for kommunikation bruger de i hjemmet og hvordan samspiller de i hjemmet, vil være afgørende for samspillet.

Jeg har valgt fem sekvenser ud. Disse er valgt fordi der udfra mine vurderinger er flest af samspilsprincipperne som er repræsenteret. Dermed kan de ses som udtryk for det som kendetegner det gode samspil i børnehaven. Jeg præsenterer analysen af fem sekvenser af fem minutter, fælles for tre af dem er at det er triader (”Mjav-du kan være hundemor”, ”Siger bonden møh” og ”Tre plus tre er fire?”) den fjerde er et

måltid ("Brødsleven-den lurker ikke mig") og den femte er en overgangssituation fra garderobe til måltid ("Genseren går ikke af mig"). De har fået navn efter hvad som sker i situationen.

For at skabe en oversigtlig præsentation har jeg systematiseret eksemplerne ud fra samspilstemaerne. I hver filmsekvens fremtræder der ofte flere samspilstemaer på engang og derfor kan en sekvens illustrerer flere temaer som præsentationen viser og bliver derfor gentagelse af sekvensen..

Ud fra min problemstilling vil jeg i min analyse først komme ind på hvad situationen handler om. Dernæst vil jeg præsentere eksempler på samspilssekvenser hvor de forskellige samspilsprincipper er repræsenteret.

Først refererer jeg kort de 8 samspilstemaer som jeg har beskrevet mere detaljeret i hovedkapitlet (pkt.2.2) før sekvenserne præsenteres.

8 temaer for godt samspil

Tema 1: Vis at du er glad for barnet

Tema 2: Justere dig til barnet

Tema 3: Tal med barnet

Tema 4: Giv ros og bekræftigelse

Tema 5: Hjælp barnet med at samle sin opmærksomhed, fælles oplevelse

Tema 6: Giv mening til det I oplever sammen

Tema 7: Udvid, giv forklaringer når du oplever noget sammen med barnet

Tema 8: Hjælp barnet til at kontrollere sig selv ved planlægning, graderet støtte og positiv grænsesættelse

4.1 "Mjav – du kan være hundemor"

4.1.1 Kort om sekvensen

Denne sekvens består af en arrangeret leg hvor den voksne (Ida) og to drenge (Cirka 4 år Bo og Ib) leger på "et klodserum" sammen med hende. Det ældste barn (Bo) er ny på afdelingen. Der er ingen andre i rummet. Døren åbnes to gange af kollegaer men ingen kommer ind. Ida sidder på gulvet ved siden af Bo og Ib med blikket rettet mod dem. Ib kravler ind i en reolhylde og Bo følger efter og lægger sig i reolen. De leger katte-/hundeleg. Ib og Bo spørger Ida om flere spørgsmål og Ida responderer tilbage og svarer børnene på spørgsmålene. Bo foreslår at de skal bygge et rumskib. Ida og Ib bygger også rumskibe. Mens Ib og Bo kommenterer legen lægger Ida begreber ind som *"ja, den er lang"* og *"oj, den er kæmpefin"*.

4.1.2 Eksempler på udtryk for samspilsprincipper

I forhold til samspilsprincipperne ser jeg her en klar overvægt indenfor den emotionelle dialog og den meningsskabende/udvidende dialog og ingen regulering og grænsesættelse i denne sekvens. Ida svarer på henvendelser fra børnene, hun følger deres aktiviteter/handlinger og ser hvad børnene gør og hun viser interesse for hvad børnene gør. Hun bruger meget øjenkontakt og de udveksler tanker, ord og følelser. Ida følger med i hvad børnene er optaget af, hvad de ser på og hvad de er interesseret i.

Der er eksempler på samspilstema 1 hvor Ida viser positive følelser og viser at hun er glad for børnene. Ida snakker med mild stemme og hjælper børnene. Ida siger: *"Sådan det passer jo helt perfekt"* og *"Er det nat nu da?"* og Ida følger med da Bo begynder at bygge. Ida smiler og siger: *"Øjh se på den"*. Hun viser positive følelser og klapper begejstret i hænderne når det lykkes børnene at bygge.

Eksempler på samspilstema 2 hvor Ida justere sig til barnet og følger dets initiativ. Ida får tildelt rollen som hundemor som siger mjav. I denne sekvens er hun observant på

den nye drengs kropskommunikation. Bo og Ib leger katte og siger: ”*Mjav, mjav*” og Bo siger: ”*Du kan være hundemor*”. Bo får ikke plads på den reolhylde hvor han helst vil ligge, men får anvist en anden reolhylde. Bo siger: ”*Men der kender jeg ingen der*” og Ida svarer: ”*Det går fint*”. Ida er med på de initiativer som børnene tager og er aktiv i forhold til børnenes leg. Hun formidler respekt for børnenes medbestemmelse og afbryder dem ikke. Det er i orden at børnene har ideer som er anderledes fra den voksne (fra kat/museleg til robotleg). Ida siger: ”*Ja vis mig hvordan du laver en robot*” og ”*Vi kan lave sådan en som vi har lavet før ved du*”. Hun justerer sig til barnet og går igang med at bygge en robot.

Der er eksempler på samspilstema 3 hvor Ida snakker med børnene om ting som de er optaget af og prøver at få en ”følelsesmæssig samtale” igang. Ida inviteres ind i hunde/kattelegen. Den voksne snakker med barnet, samspilsmåden matcher barnets oplevelsesmæssige signaler undervejs. Ida har en koncentreret kropsholdning og har meget blikkontakt og er afventende. Ida deler børnenes oplevelse af glæde og spænding. Ida siger: ”*Sådan det passer jo helt perfekt*” og ”*Så må du spise mus da, se her, ahm, ahm en mus nam, nam*” og ”*Værsgod og spis, deler mus ud. Nu blir du mæt lille pusekat*”. Ibs stemme formidler iver og fornøjethed hvor han tager og beholder Idas opmærksomhed.

Eksempler på samspilstema 4 er det hvor Ida roser og anerkender børnene for det som de klarer at gøre. Ida bruger meget øjenkontakt, smiler og roser verbalt. Ida siger: ”*Ja stilig både arme og ben, det ser jeg jo*” og ”*Øjh se på den*” og ”*Den er jo kjempekul*” og ”*Åh så grei du er, nå blev jeg glad*” og ”*Se så dygtig dere er til at bygge sådan her*”. Ida reagerer positivt når børnene gør noget godt og børnene får en følelse af at blive set.

Eksempler på samspilstema 5 kommer til udtryk hvor Ida hjælper med at samle børnenes opmærksomhed, sådan at de har en fælles oplevelse af det som er omkring dem. De har fælles fokus på roboten de snakker om. Bo kommunikerer fornøjethed med ansigtsudtryk og stemmen og siger: ”*Og det der?*”. Han ser et rumskib som ligger i bunken af legoklodser. Ida siger: ”*Du vil have et rumskib?*” Observationen

viser at børnene tager initiativ til at dele via tonefald, berøring, pegning og blik mod Ida eller med konkrete ting. – Et forventningsfyldt ansigtsudtryk som ender i fælles fokus og de er samstemte i deres oplevelse af ting. Ib siger: *"Er der mus deroppe?"* og Ida svarer: *"Jah"*. Ida hjælper med at samle opmærksomheden og forklarer for den anden dreng at nu er det morgen, da Bo pludselig siger: *"Hej sol, det er sol"* og Ida siger: *"Nu må vi stå op, nu er det morgen, vi må have lys og stå op"*.

Der findes eksempler på samspilstema 6 hvor Ida giver mening til det børnene oplever af omverdenen ved at beskrive det de oplever sammen og ved at vise følelser og entusiasme. Ida siger: *"Er det nat nu da?"* og *"Nu må vi stå op, nu er det morgen, vi må have lys og stå op"* og *"Vi kan lave sådan en som vi har lavet før ved du"* og viser rumskib med hænderne. For at børnene skal forstå hvad som sker rundt omkring dem og opleve det som meningsfyldt og interessant, behøver den voksne til at sætte ord på oplevelserne.

Eksempler på samspilstema 7 er det f.eks. hvor Ida uddyber og forklarer når hun oplever noget sammen med børnene. Ida siger: *"Anders har nemlig lært mig det her forstår du"*. Ida fortæller hvem som har lært hende at bygge rumskibe og finder derfor sammenhængen fra fortiden og til nutiden.

Der er ikke eksempler på samspilstema 8 i denne sekvens, Ida bruger ikke regulering her.

I sekvensen *"Mjav-du kan være hundemor"* er der en overvægt af at justere sig til barnet og følge dets udspil, den voksne snakker til barnet og den voksne hjælper barnet til at samle sin opmærksomhed, sådan at de har en fælles oplevelse af ting i omgivelserne. Det vil sige samspilstema 2, 3 og 5.

4.2 "Siger bonden møh?"

4.2.1 Kort om sekvensen

Sekvensen som analyseres her finder sted fem minutter ud i samtalen i garderoben. Børnene skal på tur sammen med en anden afdeling. Børnene på den anden afdeling er begyndt at klæde sig på. Drengene (alle skolegutter) på denne afdeling er ofte i konflikt med hinanden og nu sidder den voksne (Hilde) på knæene i garderoben og hjælper børnene med at klæde på sig. Sådan som jeg ser det forsøger Hilde at få dem til at koncentrere sig om påklædningen. Erik og Frede klæder på sig og Hildes fokus går frem og tilbage mellem Erik og Frede. En dreng (Kim, den yngste) sidder på gulvet og bruger lang tid og bliver værende igen lidt længere end de andre. Kim og Hilde har en dialog, hvor Hilde forklarer hvad som skete på en gård og om hvad bonden siger. Hun laver sjov og giver Kim opmærksomhed.

4.2.2 Eksempler på udtryk for samspilsprincipper

Med henblik på samspilsprincipperne er det den emotionelle dialog og den meningsskabende/udvidende dialog som er mest repræsenteret her og kun ganske lidt regulering/grænsesættelse i 50 sekunder.

Der er flere eksempler på samspilstema 1 hvor Hilde viser positive følelser og viser at hun er glad for børnene. Hun hjælper smilende barnet med påklædning. Hun forklarer smilende at Sofus er en kat, og den kan ikke være med på tur. Hun fortæller med mild stemme at da hun var barn ville hendes kat ikke gå i bånd. Den ville gå den anden vej hele tiden. Hun spørger og de ler sammen: *"Du lille koen vores"*. Hun smiler og stryger Kim på kinden.

Der er eksempler på samspilstema 2 hvor hun forsøger at tilpasse sig til børnene og svare på henvendelser fra barnet. Kim siger: *"Kan han sige møh, siger bonden møh?"* og Hilde svarer: *"Nej det er ikke bonden, det er hans køer"* og i et andet eksempel hvor Erik strever med selerne til regnbukserne. Hilde siger: *"Klarer du disse her? Det*

var lidt vanskelig” og i linje 9 ”Sådan de skal ned i der-sådan” og i et tredje eksempel hvor Kim lurar på om historien som Hilde fortæller er ægte? Kim spørger: ”Er noget af det ægte?” Hilde svarer: ”Ja sådan var det i den stald oppe på den gård hvor jeg var”.

Der er eksempler på samspilstema 3, Hilde snakker med barnet om ting det er optaget af og prøver at få en ”følelsesmæssig samtale”. Frede siger: ”Den (lynlåsen) er gået ud”. Hilde svarer: ”Vi knapper den igen vi og så tar –siden du har regnbukser over, så går det greit. Det går vældigt greit”. Hilde bekræfter at det de gør er ok og barnet får støtte til at fuldføre påklædningen, selvom lynlåsen ikke fungerer mere. Hilde siger: ”Nu skal jeg vise dig, du bare knapper sammen” Hilde udveksler smil, bruger øjenkontakt og kommenterer på en positiv måde det barnet er optaget af.

I denne sekvens var der få eksempler på samspilstema 4. Det er en travl garderobesituation alligevel er der eksempler på den voksnes anerkendelse kommer til udtryk i smil og øjenkontakt og ganske lidt verbal bekræftelse. Hilde siger: ”Ja det er greit Frede”. Hilde peger på hylden hvor Frede lægger sine handsker. Hilde anerkender Frede og han føler at han får det til. Senere spørger Hilde indtil en af børnenes rygsæk og barnet svarer at det fik den i julegave og hun svarer: ”Den var fin altså”. Det kan give Frede en følelse af at blive set.

Eksempler på samspilstema 5 er det når Hilde hjælper børnene med at samle opmærksomheden om påklædningen. Hilde siger: ”Det er på tide at komme igang” og Kim svarer: ”Jeg kan klæde på mig Hilde”. Hilde siger: ”Tænk om vi ikke bliver færdige” og ”...siden de skal der, så kan vi gå sammen. Det er lurt”.

Der er eksempler på samspilstema 6 når Hilde giver mening til det barnet oplever af omverdenen ved at beskrive det de oplever sammen og ved at vise følelser og entusiasme. Hilde siger: ”Joh det findes, ved du hvad de gør? Akkurat som da vi var på I-gård, der var der også en robot, ved du- husker du det? Hvor køerne gik ind og blev vasket og så malket man dem”. På denne måde vil oplevelsen blive noget som barnet husker som noget vigtigt og meningsfyldt.

Eksempel på samspilstema 7 er det hvor Hilde uddyber og forklarer når de har oplevet noget sammen. De får kontakt og det ser ud til at Kim oplever det som meningsfyldt. Hilde giver støtte alt afhængig af hvad barnet behøver. Hilde siger: *"Husker du da vi besøgte...?"*. Hun sammenligner det de oplever sammen i øjeblikket med noget Kim har oplevet tidligere, uddyber og forklarer.

Dette er eksempel på samspilstema 8 hvor hun hjælper børnene til at kontrollere sig selv ved at sætte grænser for det på en positiv måde, ved at lede dem, vise positive alternativer og ved at planlægge sammen med dem. Hilde hjælper barnet med at kontrollere sig selv ved at planlægge, støtte og positiv grænsesættelse. I sekvensen stopper Hilde barnets initiativ på en klar og bestemt måde. Med tydelig, bestemt stemme og tonefald siger Hilde: *"Det er på tide at komme igang"* og han siger: *"Hilde"* og hun siger: *"Kim"* og han svarer: *"Ja, jeg kan tage den på"* og hun siger: *"Jamen det er godt"* og han siger: *"Jah da, jah da"* og hun ler. Hilde siger: *"Så kan du tage regnbukser på. Erik nu har jeg fundet frem dine handsker"*. Hun observerer barnet, giver udtryk for sit behov og anmoder ham om at klæde på sig og han begynder at klæde på sig.

I sekvensen *"Siger bonden møh"* er der en overvægt af at justere sig til barnet og følge dets udspil, snakke med barnet og at hjælpe barnet til at samle sin opmærksomhed, sådan at man har en fælles oplevelse af ting i omgivelserne. Det vil sige samspilstema 2, 3 og 5.

4.3 Tre plus tre er fire?

4.3.1 Kort om sekvensen

I denne hændelsen har den voksne (Tove) sat sig sammen med Ib og Bo (cirka 4 år) for at spille et terningespil som hun har bestemt at de skal spille. Bo er ny på afdelingen og ældst af de to drenge. Det er roligt. Tove forklarer og følger op og hjælper Ib og Bo. Ib vinder og skal vente til Tove og Bo bliver færdige med spillet. Ib

(som er yngst) tror stadig han er med i spillet og Tove viser og forklarer at han skal vente i "iskrembaren" på spillet. Bo forklarer Ib spillet og Tove forklarer Bo spillet. Bo tæller tre plus tre er fire- seks. Ib bliver siddende og venter.

4.3.2 Eksempler på udtryk for samspilsprincipper

I denne sekvens er det igen den emotionelle og den meningsskabende/ udvidende dialog som er mest repræsenteret i dette klip. Der er kun 40 sekunders regulering/grænsesættelse her.

Tove og børnene taler sammen og Tove har meget øjenkontakt. Hun hjælper børnene med at tælle og flytte brikken på spillet. Og hun udfordrer barnet ved at give det tælleopgaver. Bo siger 3 og 3 er 4? Nej det er 6 siger Tove. Hun forklarer barnet at det har vundet spillet og at det skal hygge sig i iskrembaren. Tove forklarer hvad som er tilladt at gøre og hvad som ikke er tilladt at gøre i spillet og det meste af samspillet handler konkret om hvem sin tur det er i spillet.

Der er eksempler på samspilstema 1, når Tove viser at hun er glad for barnet. Hun smiler og ler: "*Åh så dejligt*". Toves tonefald og stemmeleje eller ofte bare en gentagelse af et ord i det barnet har sagt, et spørgende tonefald eller ansigtsudtryk gør at børnene tør spørge. Barnet har noget det er optaget af og vil udtrykke. Tove smiler: "*1-2, du får bare 2'ere næsten du*". Tove snakker med mild og kærlig stemme.

Eksempler på samspilstema 2 er det når Tove justerer sig til børnene og følger deres initiativ. Hun er opmærksom på hvad børnene ønsker og spiller spil sammen med dem. Hun forsøger at tilpasse sig til dem og følger det børnene er optaget af. Tove siger: "*Åh åh så kan du tage engang til så kan du få mariehøne*" og hun siger: "*Mariehøne engang til*". Bo siger: "*Der får man kage*" og "*Der får man is*". Tove siger: "*Åh så dejligt*".

Der er eksempler på samspilstema 3 når Tove snakker med børnene om ting de er optaget af og prøver at få i gang en "følelsesmæssig samtale". Når de spiller spil siger Tove: "*Nej trænger ikke hoppe over der skal du- du kan ikke jukse*" og hun spørger:

"Hvem er det som spiser dig op?" og hun svarer: *"Jeg tror ikke der er nogen som spiser dig op"*. Ib siger: *"Ha"* og smiler til Tove og senere siger Bo: *"3 plus 3 er 4"*. Tove siger: *"Nej det er 6"*. Bo siger: *"Jeg ved det er 4- 1-2-3..6"* og smiler.

Der var få eksempler på samspilstema 4 med ros og anerkendelse i denne sekvens med Tove. Tove brugte lidt øjenkontakt og få smil.

Jeg vil nu vise eksempler på samspilstema 5 hvor Tove hjælper børnene med at samle opmærksomheden, sådan at de har en fælles oplevelse af det som er rundt dem. Bo spørger: *"Hvor bliver man spist op?"* og Ib siger: *"Spist op"*. Efterhånden får han Tove engageret og får opmærksomheden. Tove siger: *"Jeg tror ikke der er nogen som spiser dig op på det spillet her"*. Ib peger på spillebrættet: *"Det er den"* og Bo supplerer: *"Edderkoppen"* og Tove svarer: *"Ja, edderkoppen spiser dig op, men det er på et andet spil"* og i et andet eksempel Tove minder børnene om at de kan slå engang til så får de mariehøne og hun hjælper børnene med at tælle. Hun formidler også at det er muligt at gøre "fejl" uden at dette medfører nedvurdering eller tab af ansigt. Hun hjælper barnet med at samle opmærksomheden. Bo tæller: *"1-2-3 1-2-3"* og siger Tove: *"Og 3 plus 3 er"* og Bo siger: *"3 plus 3 er 4"* og Tove svarer: *"Nej det er 6"* og Bo svarer: *"Jeg ved det er 4- 1-2-3....6"*. De får en fælles oplevelse ved at spille spil sammen og har fælles opmærksomhed.

Jeg ser eksempler på samspilstema 6 hvor Tove giver mening til det børnene oplever af omverdenen ved at beskrive det de oplever sammen og ved at vise følelser og entusiasme. Spillet vil blive noget børnene husker som noget meningsfyldt og interessant, hvor Tove sætter ord på oplevelsen. Hun viser for eksempel hvordan man tæller Tove siger: *"1 og 1 er"* og videre siger hun: *"2 da kan du flytte 2"* og i et andet eksempel viser hun hvordan spillereglerne er og hun gør det med entusiasme og engagement og Tove siger: *"Du må gå ind i iskrembaren og kose dig- for du vandt"*.

Jeg ser eksempler på samspilstema 7 når Tove uddyber og forklarer når hun oplever noget sammen med børnene. Tove siger: *"Og 3 plus 3 er"* og Bo svarer: *"3 plus 3 er 4"* og Tove svarer: *"Nej det er 6"*.

Eksempler på samspilstema 8 kan ses der Tove hjælper børnene til at kontrollere sig ved at sætte grænser for det på en positiv måde. Der er ganske få eksempler på det i denne sekvens, men Tove griber ind og sætter grænser på en positiv måde: *"Nej trænger ikke hoppe over- der skal du- du kan ikke jukse"*. Hun regulerer ved at tælle sammen med børnene. Hun leder børnenes aktivitet ved at foreslå, pege og sige hvad som kan gøres. Tove siger: *"En gang til mariehøne da kan du slå en gang til"* og *"Du må gå ind i iskrembaren og kose dig- for du vandt"*.

I sekvensen som er beskrevet *"Tre plus tre er fire?"* er der en overvægt af at justere sig til barnet og snakke til barnet og at hjælpe barnet med at samle sin opmærksomhed sådan man har en fælles oplevelse af ting i omgivelserne. Det vil sige samspilstema 2, 3 og 5 som dominerer.

4.4 "Brødsken – den lurer ikke mig"

4.4.1 Kort om sekvensen

I denne sekvens sidder den voksne (Tove) ved bordet sammen med 3 børn og de spiser lunsj. Børnene skal begynde på skolen til høsten. Tove stiller spørgsmål til børnene og svarer på deres spørgsmål. En farmor kommer for at hente et af børnene (Per). Tove ser på barnet og hans farmor og fører en samtale med dem og så sætter Tove sig til bordet igen sammen med Anni og Poul. Anni og Poul fortæller historier. Pouls brødsken sætter sig fast i låget på madkassen og Anni vil ikke spise salami.

4.4.2 Eksempler på udtryk for samspilsprincipper

Her i denne sekvens er der en overvægt af den emotionelle dialog og lidt mindre den meningsskabende/udvidende dialog og bare 10 sekunders regulering ud af fem minutter.

Tove tilpasser sig børnene og følger det de er optaget af (Monstre, udforkøring på ski, brødsleven som sidder fast og salamien). Tove fører personlige samtaler, hvor børnene betror sig til hende og snakker om personlige ting sammen med hende. Poul fortæller om pikniktur på slalombakken uden ski. Tove prøver at foreslå hvad Anni kan sige til moren og hvad som kan gøres med salamien.

Jeg vil her vise eksempler på samspilstema 1 hvor Anni er optaget af det konkrete med salamipølsen. Tove viser forståelse for barnets perspektiv, hun viser at hun er glad for barnet. Hun viser glæde og entusiasme og spøger og ler sammen med dem. For eksempel når brødsleven sidder fast i låget på madkassen. Poul siger: *"Nu hang den sig fast igen!"*. Tove siger: *"Den kan lide at være oppe i låget din mad"* og hun siger: *"Den gemmer sig, den vil ikke blive spist"*.

Eksempler på samspilstema 2 kan illustreres ved at Tove justerer sig til børnene og følger deres initiativ. Hun er opmærksom på hvad børnene ønsker, hvad de gør og hvad de føler. Poul har en vilje til at bestemme og udtrykke fantasi og følelser, samtidig som han erfarer at Tove tilpasser sig og har respekt for hans intentioner. Annis kropssprog, nonverbale signaler og blik udgør en stor del af relationen. Anni spørger: *"Hvorfor er det bare salami?"* og Tove svarer: *"Har du bare salami? Du spiser salami. - Så spis uden pålæg. Du kan si ifra til mamma, at du ikke har lyst på salami. Mamma siger du vil have det hver dag i børnehaven. En dag kan du lide det og en dag kan du ikke lide det!"*

Eksempler på samspilstema 3 er det når Tove snakker med børnene om ting de er optaget af og prøver at få i gang en "følelsesmæssig samtale" med øjenkontakt, smil og udveksling af ytringer, hvor hun positivt kommenterer det børnene gør. Anni er fornøjet med at storebroren er ræd og deler sin glæde med Tove. Anni smiler og virker fornøjet og udfra min vurdering tror jeg, at Anni oplever det som godt at dele oplevelsen med Tove. Tove viser positive følelser for barnet, hun justerer sig til og snakker med barnet. Tove møder børnene med en lyttende holdning som er centralt i samspillet og skaber udvikling af tillid til egne oplevelser og meninger. Tove viser tolerance overfor tilbageholdenhed og opretholder interessen for at forstå. Anni siger:

"Ved du hvad det er bare min storebror, som er ræd for monstre" og Tove svarer: "Er du ikke ræd for monstre?-bare din storebror. Er han ikke tøff da? Er du tøffere end ham?" .

Jeg ser eksempler på samspilstema 4 der Tove roser og anerkender børnene for det de klarer at gøre. Poul får støtte til at udtrykke ord og tanker ved at blive mødt af en lydhør voksen. Barnet ser på den voksnes ansigtsudtryk, Poul er en ivrig samtalepartner som er god til at fortælle. Han deler oplevelser og Tove ser på ham, gentager det han siger og roser ham. Tove justerer sig til, snakker med ham og hun roser og bekræfter. Tove spørger: *"Har du prøvet det før?"* og Tove spørger: *"Glemte han dine ski?"* og Poul svarer: *"Ja, vi glemte for vi var på piknik"* og Tove spørger: *"Ja, var der ingen som havde ski med da?"* og Poul svarer: *"Bare mamma - og skal jeg sige hva vi gjorde, sådan og sådan"* og Tove spørger: *"Hva skete da? Rullede du ned af hele bakken?"* og Poul svarer: *"Ja, men jeg hoppet ud fra der hvor vi rullet - jeg kom ind på banen!"* og Tove siger: *"Nej"* og Poul svarer: *"Åh jo"*. Tove spørger: *"Hvad skete da?"* og Poul svarer: *"Jeg blev ikke påkørt"* og Tove svarer: *"Nej det var godt"*.

Det er eksempler på samspilstema 5 hvor Tove hjælper børnene med at samle deres opmærksomhed, sådan at de har en fælles oplevelse af det som er omkring dem. Blandt andet i eksemplet med Poul som ruller ned af slalombakken. Tove siger: *"Ja, var der ingen som havde ski med da?"* og senere siger Tove: *"Hva skete da? Rullede du ned af hele bakken?"*

Dette er eksempel på samspilstema 6 hvor Tove sætter ord på oplevelsen med rulningen ned af slalombakken: *"For det havde været lidt farlig"* og *"Det havde været lidt skummelt"* . Tove giver mening til det børnene oplever af omverdenen ved at beskrive det de oplever sammen og ved at vise følelser og entusiasme.

Jeg ser eksempler på samspilstema 7: Tove uddyber og forklarer når hun oplever noget sammen med børnene. For eksempel uheldet med brødsleven bliver ikke mødt af moralisering eller formaning, men af en humoristisk tone- en venlig stemning og

varme og mødt med gensidig latter og glæde fra den voksnes side. Hun forklarer når hun oplever noget sammen med barnet og fortæller historier om det de oplever sammen. Tove siger: *"En gang så lurder den, det er ikke bare jeg. Jeg lurte jo dig her den anden dag"* og senere *"Hemmelig kode. Jeg kunne din hemmelige kode"*. Husker du hvor mange 6`ere det var? Og Poul svarer: *"Nej"* og smiler og rynker på næsen.

Eksempler på samspilstema 8 der Tove hjælper barnet med at kontrollere sig selv ved at sætte grænser for det på en positiv måde, ved at lede dem, vise positive alternativer og ved at planlægge sammen med dem. I forhold til Anni går Tove ind og lytter til hvad hun har behov for hvad angår salamipølsen og hjælper Anni på vej til at sige fra til moderen om salamipølsen. Men viser også forståelse for forældrenes perspektiv: *"Mamma siger du vil have det hver dag i børnehaven. En dag kan du lide det og en dag kan du ikke lide"*.

I sekvensen *"Brødsleven-den lurder ikke mig"* bliver der vist positive følelser, den voksne justere sig til børnene og følger deres udspil, hun snakker til børnene og hun hjælper børnene med at samle deres opmærksomhed, sådan at de har en fælles oplevelse af ting i omgivelserne. Det vil sige samspilstema 1, 2, 3 og 5.

4.5 "Genseren går ikke af mig"

4.5.1 Kort om sekvensen

Dette er en overgangssituation fra garderobe til måltid. Drengene alle skolegutter som ofte er i konflikt med hinanden har været i skoven sammen med den voksne (Hilde). Hilde klæder af sig. Den yngste af drengene (Kim) ligger på gulvet og får ikke klædt af sig og *"genseren går ikke af ham"*. Søren sidder og ser på Pokemonkort og er færdig med at klæde sig af. Han vil ikke lade Frede se på kortene og lukker albummet med Pokemonkort. Frede sparker Erik i rumpen. Søren taler om sine kort. Erik sparker tilbage til Frede. Hilde er tilstede i garderoben hele tiden og beder drengene om at sætte sig på bænken og vente. Hilde får børnenes opmærksomhed og spørger

om de mangler hjælp? Minder dem om at de skal gå ind på afdelingen når de skal ind og spise. Hilde hjælper Kim med at klæde af sig. Tar om Kim og følger ham ind på toilettet, så han kan vaske hænder. Alle sætter sig derefter til at spise.

4.5.2 Eksempler på udtryk for samspilsprincipper

Denne sekvens er en overgangssituation hvor man ofte kan forvente flere konflikter og voldelig kommunikation. Hilde følger børnenes aktiviteter og handlinger.

I denne overgangssituation ser man få eksempler på samspilstema 1 hvor Hilde viser positive følelser og viser at hun er glad for børnene. Men der er nogen for eksempel hvor Hilde roser børnene: *"Tak skal du ha, flot"* og *"Det var flot, kæmpebra"*. Hilde roser og bekræfter barnet.

Eksempler på samspilstema 2 kan ses når Hilde justerer sig til børnene og følger deres initiativ. Hilde bruger et opfordrende tonefald, når Kim skal have genseren af. Kim siger: *"Den (genseren) går ikke af mig"* og Hilde svarer: *"Ja, det ordner vi"* og Hilde spørger: *"Skal jeg hjælpe dig?"* Hun tolker barnets kropssprog, følger dets aktivitet og handlinger og gætter hvad barnet ønsker.

Eksempler på samspilstema 3 fremtræder når Hilde snakker med børnene om ting de er optaget af og prøver at få en *"følelsesmæssig samtale"* igang. Hilde bruger øjenkontakt og forsøger at snakke med barnet om det det er optaget af. Frede sparker Erik i rumpen og Erik tar igen overfor Frede. Hilde siger: *"Ved du hvad Erik nå tror jeg Frede tuller med dig altså"*.

Eksempler på samspilstema 4 hvor Hilde roser og anerkender børnene for det de klarer at gøre. Hilde siger: *"Erik kan du tage og lægge den på din plads. Tak skal du ha, flot"* og Hilde roser barnet og Hilde siger: *"...og så var det Kim er du snart færdig? Så kan du gå og finde din rygsæk. Det var flot – kæmpebra"*. Hvor hun stryger Kim på ryggen og roser ham.

Der fremkommer eksempler på samspilstema 5 hvor Hilde hjælper barnet til at samle sin opmærksomhed, sådan at de har en fælles oplevelse af det som er omkring dem.

Kim ligger på gulvet i garderoben og venter på at genseren selv går af ham og de andre børn er færdige med at klæde af. Hilde siger: *"Kim du kan tage uldgenseren af, så skal vi spise"* og Hilde prøver at få kontakt og barnets opmærksomhed. Kim går rundt med genser på hovedet. Hilde hjælper ham med at få den af.

Eksempler på samspilstema 6 er det når Hilde giver mening til det børnene oplever af omverdenen ved at beskrive det de oplever sammen og ved at vise følelser og entusiasme. Hilde siger: *"Ved du hvad Erik nå tror jeg Frede tuller med dig altså"* og hun forsøger at snakke med børnene og Hilde siger: *"Men ved I hvad. Nu sidder de andre og spiser. Skal vi løbe ind da? Nej gå"*.

Eksempler på samspilstema 7 hvor Hilde uddyber og giver forklaringer når hun oplever noget sammen med børnene er der ganske lidt af Kim siger: *"Jeg har ondt i maven"* og Hilde siger: *"Ja men ved du hvad? Måske fordi maven er lidt sulten"*.

Eksempler på samspilstema 8 hvor Hilde hjælper børnene til at kontrollere sig selv ved at sætte grænser for dem på en positiv måde, ved at lede dem, vise positive alternativer og ved at planlægge sammen. Hun sætter grænser på en positiv måde, hun støtter, hjælper og udfordrer børnene - ved at give dem små opgaver. Hilde siger: *"Kim du kan tage uldgenseren af, så skal vi spise"* og *"Erik kan du tage og lægge den på din plads. Tak skal du ha, flot"* og *"Skal jeg hjælpe dig?"* og *"Og så var det din fleecejakke Frede, hallo nu er du færdig, du kan få lov og sætte dig ned der og vente"* og *"Så kan du gå og finde din rygsæk. Det var flot, kjempebra"*. Ud af de fem minutter bruger hun 2 minutter, hvor hun på en måde leder børnene uden at overtage barnets initiativ, hun sætter grænser og forklarer hvorfor. I sekvensen *"Genseren går ikke af mig"* kunne man have forventet en del voldelig kommunikation da børnene føler en frustration over påklædningen. Noget tøj er for trangt eller for vanskeligt at tage af. Men Hilde klarer at kommunikere på ikkevoldelig vis, hun bruger meget øjenkontakt og hun griber ind når det er nødvendigt og forklarer i stedet for hele tiden at komme med forbud og sige nej til børnene.

I sekvensen "*Genseren går ikke af mig*" bruger den voksne hovedsagligt at justere sig til barnet og snakker til barnet og hjælper barnet til at kontrollere sig selv ved at sætte grænser for det på en positiv måde ved at lede det, vise positive alternativer og ved at planlægge sammen med det. Det vil sige samspilstema 2, 3 og 8.

5. Drøftning

I drøftningen tager jeg udgangspunkt i centrale fund set i relation til min problemstilling "Hvad kendetegner det gode samspil mellem voksne og børn i en børnehavegruppe med 3-6 årige?" Resultaterne af mit forskningsmateriale viste at enkelte af samspilstemaerne er repræsenteret i stor grad: Så som at justere sig til barnet (tema 2), snakke med barnet (tema 3) og hjælpe med at samle opmærksomheden sådan at man har en fælles oplevelse af ting i omgivelserne (tema 5). I materialet findes der mindre af: At vise positive følelser, vis at du er glad for barnet (tema 1) og giv ros og anerkendelse for det barnet klarer at gøre (tema 4) og giv mening til det barnet oplever af omverdenen ved at beskrive det man oplever sammen og ved at vise følelser og entusiasme (tema 6), og at uddybe og give forklaringer når man oplever noget sammen med barnet (tema 7) og at sætte grænser for barnet på en positiv måde: ved at lede det, vise positive alternativer og ved at planlægge sammen med det (tema 8).

Jeg vil her nævne at der fandtes meget godt samspil i børnehaven, hvor pædagogen havde blik for barnet og kundskab om hvordan børn samspiller. Det afhænger ikke bare af personalets samspilsfærdigheder og kommunikationsevne, men også hvilke situationer jeg valgte at filme. I de situationer jeg valgte fandtes der få "hygge- og trøstesituationer" og få "grænsesættelses situationer".

For mig var det en overraskelse at der var mindre vis positive følelser, mindre anerkendelse og ros, mindre giv mening, mindre uddybning og forklaring og mindre at sætte grænser på positive måder i denne børnehave. Det var overraskende for mig at opleve at indholdet i disse temaer ikke praktiseredes i så stor grad som jeg troede. Disse temaer henviser til erfaringer som er grundlæggende for godt samspil og det er derfor vigtigt at de aktiveres og bringes ud i praksis. Temaer for godt samspil er ikke ment som et påbud som skal følges, men mere som en påmindelse og udgangspunkt for at aktivere erfaringer som de fleste omsorgsgivere allerede har (Hundeide 2007). Jeg vil her tage forbehold for om mit udvalg var bredt nok? Findes der andre

børnehaver som ville have givet et bedre udgangspunkt for at besvare min problemstilling? Eller var der mange eksempler som jeg ikke fik opsnappet med mit kamera? Eller har voksne og børn opført sig anderledes fordi de blev filmet? (Se tidligere afsnit om reliabilitet og validitet).

Jeg har valgt at drøfte/se nærmere på hvad som kendetegner det gode samspil som jeg fandt mest af i børnehaven og så drøfte hvilken betydning det kan have at der er mindre vis positive følelser (tema 1), mindre anerkendelse og ros (tema 4), mindre giv mening (tema 6), mindre uddybning og forklaring (tema 7) og mindre positive måder at sætte grænser (tema 8).

Mit fokus var det gode samspil og samspilstemaerne er eksempler på det (Hundeide 2007). Resultaterne viste at enkelte temaer var der mange af og andre var der få af. Som nævnt ovenfor var der meget af samspilstema så som: At justere sig til barnet og følge dets initiativ, at snakke med barnet og hjælpe barnet med at samle opmærksomheden sådan at man har en fælles oplevelse af ting i omgivelserne. Man kan derfor sige at det gode samspil i denne børnehavegruppe kendetegnes af, at pædagogen justerer sig til barnet og snakker med barnet og hjælper barnet med at samle sin opmærksomhed, sådan at man har en fælles oplevelse af ting i omgivelserne. Da det er en børnehave som har trænet på forskellige kommunikationsformer som anerkendende kommunikation og ikkevoldelig kommunikation vil jeg også drøfte på hvilken måde man øger personalets bevidsthed om kvaliteten indenfor forskellige kommunikationsformer. Endelig vil jeg drøfte hvordan samspilstema 2, 3 og 5 kan forebygge og hindre mobning, da en del af børnehavens forebyggende arbejde er at hindre mobning (Rammeplanen pkt. 2.4). Det kan have forskellige konsekvenser dersom disse temaer er mere repræsenteret end de andre samspilstemaer.

Drøftningen vil dermed omhandle følgende spørgsmål:

- Hvad kendetegner det gode samspil som dominerer i børnehaven: Justering, snakke og hjælpe barnet med at samle sin opmærksomhed? (Samspilstema 2, 3 og 5)

- *Hvilken betydning kan det have at der er mindre af: Vis positive følelser, anerkendelse og ros, giv mening og sæt grænser på en positiv måde?* (Samspilstema 1, 4, 6, 7 og 8)

- *På hvilken måde øger man personalets bevidsthed om kvalitet indenfor forskellige kommunikationsformer?*

- *Hvordan bidrager: Justering, snakke og hjælpe barnet med at samle sin opmærksomhed til at forebygge og hindre mobning?* (Samspilstema 2, 3 og 5)

5.1 Hvad kendetegner det gode samspil som dominerer i børnehaven: Justering, snakke og hjælpe barnet med at samle sin opmærksomhed? (Samspilstema 2, 3 og 5)

5.1.1 Hvad kendetegner det gode samspil hvor den voksne justerer sig til barnet og følger barnets udspil?

I samspilstema 2 er det vigtigt at være opmærksom på barnets ønsker og kropssprog og at man forsøger at justere sig til barnet og følger det barnet er optaget af (Hundeide 2001). Non-verbale signaler udgør en stor del af relationen i voksen-barn samspillet i børnehaven og for at kunne justere sig-være i takt med barnet må den voksne være observant på de metakommunikative signaler (Stern 2003). Det at justere sig til barnet handler blandt andet om hvordan pædagogen bruger sit tonefald, hvordan stemmelejets karakter er, ansigtsudtrykket og kropsholdningen. Det er vigtigt for barnets udvikling, at det indenfor visse grænser får følge sine egne udspil og ikke konstant bliver påtvunget aktiviteter fra andre (Hundeide 2007). Barnet skal få tid til at komme med sine egne udspil. Dette ses for eksempel i situationen med salamipølsen. Barnet får svar på sine følelser ved at det bliver mødt og forstået. Den voksne foreslår at barnet kan sige fra til moderen om salamipølsen, den voksne støtter og hjælper barnet. Barnet får en oplevelse af at være vigtig gennem dialogen og bliver

styrket i forhold til selvfølelsen og får et tydeligere selv. Pointen er at barnet skal blive selvstændig og derfor er det afgørende at barnets eget initiativ bliver prøvet og så vejledet. Vygotsky (1978) fremhæver at barnet er født som en naturlig ”lærling”, med en disposition for at søge vejledning. Udfra denne teori er barnets udvikling i stor grad en proces som understøttes.

5.1.2 Hvad kendetegner at den voksne snakker med barnet?

De voksne i børnehaven er sammen med barnet i mange timer og derfor får samspillet stor betydning og der opstår et tillidsforhold, som kan blive vigtigt for senere samspil når man skal udforske mere krævende opgaver sammen. Barnet skal kunne knytte sig til den voksne, for at det skal lære sig at være sammen med andre. For at udvikle et godt sprog er det vigtigt at få igang en ”følelsesmæssig samtale”. Den første ”samtale” barnet har er med øjenkontakt, smil og udveksling af bevægelser og glædesytringer sammen med en voksen: at man er ”*på samme bølgelængde*”. Sådanne samtaler er vigtige fordi de har en betydelig trøsteværdi. Der findes nogen som man kan betro sig til, når man har det vanskeligt (Rogers 1977). Denne form for kommunikative teknik kan blandt andet bruges både til trøst og inkludering mellem den voksne og barnet. Et barn som har et godt forhold og et godt samspil med sine omsorgsgivere er mere tilfreds og det er de voksne også. Denne tidlige følelsesmæssige ”samtale” er vigtigt for barnets fremtidige tilknytning og for dets sociale og sproglige udvikling (Martinsen 2005 og Hundeide 2007). Selv om den grundlæggende følelsesmæssige tilknytning er mellem forældre og barnet vil samspillet med de ansatte i børnehaven også have betydning.

5.1.3 Hvad kendetegner det at den voksne hjælper barnet til at samle sin opmærksomhed, sådan at man har en fælles oplevelse af ting i omgivelserne?

Her handler det om gensidig fælles opmærksomhed som er en forudsætning for god kontakt og kommunikation mellem voksne og børn. Den voksne kan gå ind og justere sig til barnets opmærksomhedsretning eller omdirigere barnets opmærksomhed sådan

at barnet fokuserer i samme retning som den voksne (Hundeide 2007). De etablerer et fælles opmærksomhedsfokus, som den voksne bruger til at udvide barnets adfærdsrepertoire, sådan at barnet bliver hjulpet til at opnå et højere niveau af kompetence, stiller spørgsmål og reflekterer (Bråten 2005). For eksempel i ”Siger bonden møh?” hvor den voksne fortæller om køer og mælkebot. Barnet oplever at det bliver forstået af andre og det opleves motiverende at have fælles opmærksomhed. Barnet er ivrig og videbegærlig og spør og spør. I kommunikationen med spædbørn bliver opmærksomheden rettet imod den samme fysiske ting i omgivelserne, mens det hos ældre børn og voksne kan være fokusering på samme symbolske tema (Hundeide 2007). Dette gør at man er opmærksom på hinandens opmærksomhed. Det bliver en form for meningsfællesskab som er motiverende, hvor den voksne og barnet først får et fælles fokus og den voksne dernæst hjælper barnet til at opnå et højere niveau af kompetence. Det er det man kalder ”ledet samspil”, og som spiller en afgørende rolle indenfor områder hvor barnet skal udvikle en kompetence og det er dette Vygotsky (1978) påpeger som ”en zone for mulig udvikling”. Denne strategi for at få barnet til at samle sin opmærksomhed- fokusere- og hvor den voksne støtter barnet ved at fokusere opmærksomheden mod det næste skridt, som er nødvendigt for at opgaven skal lykkes er også blevet kaldt ”gradert støtte” (scaffolding). Tove hjælper børnene med at tælle og hun formidler også at det er muligt at gøre ”fejl” uden at dette medfører nedvurdering. Bo kan stole på Tove og hun er som et støttende ”stillads” rundt om børnene. Hun hjælper med at samle opmærksomheden. Et godt samspil kræver gensidighed af hensigter og opmærksomhed.

5.2 Hvilken betydning kan det have at der er mindre af: Vis positive følelser, anerkendelse og ros, giv mening og sæt grænser for barnet på en positiv måde? (Samspilstema 1, 4, 6, 7 og 8)

Der var mindre vis positive følelser (tema 1), mindre anerkendelse og ros (tema 4), mindre giv mening (tema 6), uddybning og forklaring (tema 7) og mindre sæt positiv grænse for barnet (tema 8), hvilken betydning har det?

Det kan der være flere grunde til, selv om der var mindre af disse tema i de situationer jeg valgte ud, betyder det ikke at der ikke var noget af det i børnehaven. Det kan også skyldes at de situationer jeg valgte at observere giver dårlig anledning til at iagttage netop disse kvaliteter.

5.2.1 Hvilken betydning har det at der er mindre positive følelser-vis at du er glad for barnet og ros og anerkendelse?

At disse tema udspiller sig er vigtigt for et barns tryghed og at man som voksen er følelsesmæssig tilgængelig og viser at man er glad for barnet (Bowlby 1982). Et barn som lider af mangel på tillid og har et undvigende tilknytningsmønster vil lettere isolere sig følelsesmæssigt, holde andre på afstand og udvikle negative holdninger til omgivelserne og søge at tiltrække sig opmærksomhed på negative måder (Stern 1974). For at udvikle selvfølelse og pågangsmod er det vigtigt, at der er nogen som reagerer positivt og bekræftigende på det barnet gør og forklarer barnet hvorfor det er godt. Da vil barnet udvikle en realistisk selvfølelse. Feuerstein (1991) fremhæver at en af de vigtigste kvaliteter pædagoger/omsorgsgivere kan formidle til børn i det daglige samspil er en holdning af optimisme og tro på at der altid findes en løsning, selvom det kan se vanskelig ud. Dette lægger grundlaget for en optimistisk og mestrende livsholdning.

I børnehavens travle atmosfære fungerer børnene forskelligt og nogle børn ”kæmper”. I børnehaven er der kortvarige og hurtige skift i samspillet og ofte i et intenst tempo, som er mere kompleks og skiftende end i hjemmet. Enkelte børn er ”udsat” indenfor

det sociale miljø som børnehaven udgør (Bowlby 1982). Bowlby mener at vi gennem hele livet har behov for nære bånd og en tryk base og hvis omgivelserne er gunstige sker det af sig selv, hvis derimod systemet bliver forstyrret bliver barnet ubeskyttet og sårbart. Derfor har nogle børn behov for anerkendelse, som er en vigtig del af den emotionelle dialog. Budskabet som formidles her er en grundlæggende følelse for alle mennesker, at ”nogle sætter pris på dig”, ”ser dig” og ”er glad for dig”. Hvis børnene ikke får det så kan det føre til at de mistrives og bliver syge (Hundeide 2007).

Disse eksempler som jeg nævner her viser lidt af samspillet i en hektisk børnehavedag. Første eksempel jeg vil nævne her er fra ”Mjav-du kan være hundemor”, hvor det nye barn på afdelingen bliver usikker på hvor han skal ligge i reolen og den voksne Ida siger dette går fint. Hun er opmærksom på den nye drengs kropskommunikation. Men kunne godt have været endda mere opmærksom og anerkendt ham mere.

Næste eksempel er: ”Siger bonden møh” med Kim i garderoben, som ønsker at veninden Anni skal med på tur, men hun er ikke en af ”guttaboys” og skal derfor blive hjemme. Dette eksempel viser manglende anerkendelse og viser hvor vigtig det er i en hektisk hverdag at tage sig tid til at tage vare på børnene. Da Kim senere kommer hjem fra turen har han ondt i maven, midt i en konfliktfyldt garderobe. Men da ser man hvor vigtigt det er, at der findes en omsorgsfuld og anerkendende voksen Hilde som hjælper ham videre. Hilde tager om ham, giver ham en lille klem og følger ham ind på toilettet og følger ham videre ind til måltidet. Der bliver en afslappet atmosfære hvor det er trygt for børn at være. Hildes kontakt med børnene udstråler en bevidsthed om egne holdninger som udtrykkes i kommunikation med børnene. Hun ser bag frustrationen og ser børnenes behov.

5.2.2 Hvilken betydning har det, at der er mindre: At give mening, uddybe, forklare og sætte grænser?

Jeg vil her belyse vigtigheden af den meningsskabende og udvidende dialog og regulering af handling. Samspilstema 6, 7 og 8: Giv mening til det barnet oplever, vis følelser og entusiasme og giv forklaringer når du oplever noget sammen med barnet og sæt grænser for barnet på en positiv måde som var repræsenteret mindre i mit materiale.

Barnet husker oplevelsen som noget vigtigt og meningsfyldt, barnet har brug for en fortolker for at skabe en verden rundt sig som opleves som meningsfyldt. For barnets intellektuelle udvikling er det vigtigt at man overskrider og går udover det barnet oplever her og nu og giver forklaringer og stiller spørgsmål (Hundeide 2001). For eksempel når Tove siger: *"og 3 plus 3 er"* og Bo svarer: *"3 plus 3 er 4"* og Tove svarer: *"Nej det er 6"*. Jo mere forberedt og entusiastisk den voksne er i forhold til det tema som tages op jo mere interessant bliver det for barnet (Greene 2005). Det kræver at den voksne tager sig tid til at indgå i en dialog og udvikler ideer sammen med barnet. Et godt eksempel er "Mjav du kan være hundemor", hvor den voksne forklarer om mus og legen går over i en robotleg og slutter af med at alle bygger rumskibe (se s. 45).

Kontakt med en voksen barnet kender godt og som barnet ved er villig til at hjælpe og støtte når det behøves er en god forsikring og kan blandt andet påvirke den psykiske helse (Bowlby 1982). I eksemplet "Genseren går ikke af mig" uddyber og forklarer Hilde når hun oplever at Kim har ondt i maven. Han siger: *"Jeg har ondt i maven"* og Hilde siger: *"Ja men ved du hvad? Måske fordi maven er lidt sulten"*.

Den voksne i børnehaven bruger samtalen i hverdagen som arbejdsredskab og ved konflikter med den voksne eller mellem børnene hvor der kan opstå det, som Stern (2003) kalder "kritiske nu-øjeblikke" med spændinger, som kalder på en forløsning. I eksemplet "Genseren går ikke af mig" nedtoner og regulerer den voksne Hilde et af børnene: *"Ved du hvad Erik nå tror jeg Frede tuller med dig altså"*. Den voksne

hjælper barnet til at handle mere reflekteret og strategisk end det ville have gjort ellers. Ifølge Vygotsky (1978) er dette nøglen til indre kontrol. Man antar at et barn som regelmæssig udsættes for erfaringer af ledet samspil med gradert støtte vil udvikle evne til kontrol rent generelt- også på det moralske område (Hundeide 2007).

5.2.3 Opsummering af 5.2

Som gennemgangen af samspilstemaerne om at vise positive følelser, vis at du er glad for barnet og giv ros og anerkendelse og give mening til det barnet oplever ved at vise følelser og entusiasme og uddybe og forklare når man oplever noget sammen med barnet og at sætte grænser for barnet på en positiv måde ved at lede det, vise positive alternativer og ved at planlægge sammen med det har vist er det betydningsfulde tema på flere måder.

Ved at den voksne forklarer hvorfor eller hvad det minder om, sker der en udvidelse hvor den voksne giver forklaringer som ”går udover” det de ser og oplever sammen. Dette gør at det ukendte bliver gjort kendt og trygt og sammenlignet med historier som barnet kender. Dette er en vigtig pædagogisk målsætning, da det forbereder barnet på forskellige områder af den menneskelige kultur. For det barn som lever i trygge omgivelser kan det have behov for udfordringer til at forestille sig muligheder og alternativer, noget som er centralt i al problemløsning og refleksion. Det betyder at man forsøger at skabe en distance fra situationen sådan at barnet får overblik og dermed kan se forskellige muligheder og alternativer: ” *hvad ville ske hvis...?* og ” *hvad skete da?* ” Eksemplet i episode 4 med Poul som ruller ned af slalombakken.

Det kan derfor have forskellige konsekvenser dersom disse temaer er mindre repræsenteret. De kan bruges til at fremme medfølelse, hjælpsomhed og samarbejde blandt børn og modvirke hensynsløshed, egoistisk opførsel og mobning (Raundalen 1996). Disse forhold kan have betydning for børns læring af samspilsregler og sociale færdigheder i børnehaven, hvor barnet gennemgår en socialiserings- og vejledningsproces. Det er særlig vigtigt for børn som kæmper eller er skadet, at den

voksne (specialpædagogen) er sensitiv for barnet og forklarer hvorfor det er sådan (Hundeide 2001).

5.3 På hvilken måde øger man personalets bevidsthed om kvalitet indenfor forskellige kommunikationsformer?

5.3.1 Hvor lang oplæringstid?

Dette var en børnehave som har haft oplæring i forskellige kommunikationsformer blandt andet ikkevoldelig kommunikation, anerkendende kommunikation og forskning i samspil i børnehaven. Derfor skulle man tro at alle samspilstemaer ville være repræsenteret i lige stor grad. Dette viste sig imidlertid ikke at være sådan.

Jeg ser at personalet har fået begrænset og varierende med undervisning i de forskellige kommunikationsformer. I ikkevoldelig kommunikation har personalet haft 10 timers undervisning i løbet af et halvt år. I anerkendende kommunikation og forskning i samspil har personalet fået korte indlæg på personalemøder over en kort periode. En forklaring kan derfor være at der har været oplæring i for kort tid. Det tager tid at øve ind en anden form for kommunikation. For at lære sig forskellige kommunikationsformer er der behov for kursus, tid til at øve og ikke mindst at få tilbagemelding på sin egen kommunikationsform.

5.3.2 Betingelser i børnehaven

I forhold til denne børnehave ser jeg at lederen har stor betydning. Det kræver en tydelig leder som via refleksioner og bevidstgørelse af personalet kan være med til at lave et godt samspil og indføre et "overskudssprog" i børnehaven. "Overskudssprog" er det sprog, vi bruger, når vi kommunikerer om det, der virker, om hvornår vi og børnene lykkes sammen (Hertz og Iversen 2007).

For at møde kravene i børnehaven er der to områder hvor lederen må være i balance: 1) at have evne til at kunne møde andres behov og 2) at udvikle evne til at ivaretage egne behov (Skogen 2005). Hvis en leder klarer at møde andres behov og ivaretage egne behov? Hvad sker da med samspillet? Det må siges at være den optimale form for samspil og få konsekvenser for samspillet betydning. Personalet vil få bedre kontakt og give hinanden empati og udvikle en forståelse for hinanden (Rosenberg 2003).

5.3.3 Er der sket ændringer i retning af mere "overskudsagtig" kommunikation i børnehaven?

Det er vigtigt at få frem den enkeltes kompetance og arbejde med egne og andres holdninger, at sætte ord på dem og diskutere om der er noget ved dem, som bør justeres eller ændres på, afklare holdninger og forventninger til hinanden igennem diskussioner i børnehaven (Skogen 2005). Hvert barn er unikt og barnets personlighed og væremåde bør være bestemmende for personalets valg af metoder. Den voksnes sensitivitet for barnets behov og bevidstheden om ens egne følelser er afgørende for vores måde at møde barnet på og bidrager til positivt samspil og oplevelse af at blive accepteret. Når barnet er nyfødt gætter vi på dets behov: Er det sulten, træt eller har det ondt i maven? Senere kan vi ved sætte ord på det som sker og efterkomme barnets behov, vil barnet kunne lære sig selv at kende: Jeg har brug for ro, leg, nærhed og barnet ser konsekvenserne af sine egne handlinger (Vygotsky 1978). Ved at være tydelig med egne følelser og behov vil barnet udvikle forståelse for andre (empati). Det er nødvendigt med tid til at reflektere over det man oplever og gør i børnehaven, hvis personalet skal udvikle sig selv fremover. Dette kan man eventuel få mulighed for i netværksgrupper i kommunen, på tværs af børnehaver hvor personalet kan diskutere praksiseksempler.

Selvom der er eksempler på det gode samspil, kan det hænde at oplæringen i forskellige kommunikationsformer måske gør at personalet har en større opmærksomhed til at lytte til hinanden. Personalet stiller uddybende spørgsmål og

tager mere medansvar for at kommunikationsprocessen fører til en afklaring og det har en positiv smittende effekt. På ledermøde blev det sagt at personalet er blevet mere bevidst på at udtrykke sig og forsøger at skabe kontakt og reflekterer over holdninger (Ledermøde d.23.-9.-08 i A kommune). Det kan tyde på at personalet er mere opmærksomme på at lytte til hvilke behov og følelser det er barnet udtrykker uden at de helt udtrykker det på den perfekte måde.

Personalet i børnehaven skal være tydelige modeller og være bevidste på deres eget kulturelle og værdimæssige ståsted (Rammeplanen pkt. 2.6)(Jansen m.fl. 2006). Det kan være en udfordring for den voksne i børnehaven ikke bare at blive sig sine egne følelser og behov bevidst, men også forsøge at udtrykke dem overfor andre. For mange kan det være provokerende og grænseoverskridende som professionel at skulle fortælle om sig selv og hvilke virkninger kan det få på den pædagogiske relation? Det minder om Rogers påbud om at rådgiver skal være sig selv (1977). Som voksne professionelle i børnehaven er vi ”opdraget” til at mene at det er os som kan dette!

5.4 Hvordan bidrager: Justering, snakke og hjælpe barnet med at samle sin opmærksomhed til at forebygge og hindre mobning? (Samspilstema 2, 3 og 5)

En del af børnehavens forebyggende arbejde er at bidrage til at hindre mobning (Rammeplanen pkt. 2.4). Her vil jeg tage udgangspunkt i de samspilstemaer som dominerede de sekvenser jeg observerede i denne børnehave, for at se på hvordan de kan bidrage til at forebygge mobning.

Børnehaven har en samfundsopgave i at forebygge mobning tidligt på dette område (Rammeplanen pkt 2.4. s.28):” *Social kompetance er væsentligt for at modvirke udvikling af problemadfærd som mobning, personalet er rollemodeller og bidrager gennem deres væremåde til børns læring af sociale færdigheder. Et aktivt og tydeligt personale er nødvendigt for at skabe et varmt og inkluderende socialt miljø. Annerkendende og støttende relationer er et grundlag for udvikling af social*

kompetance”. I denne sammenhæng har jeg valgt at bruge Roland og Vaalands definition af mobning: ”*Psykisk og/eller fysisk vold rettet mot et offer, utført av enkeltpersoner eller grupper. Mobbing forutsetter et ujevnt styrkeforhold mellom offer og plager, og at episodene gjentas over tid*”(2003).

De tre samspilstema der er mest af var: 2) Justere sig til barnet og følge dets udspil, 3) Snakke med barnet og 5) Hjælpe barnet med at samle opmærksomhed sådan at man har en fælles oplevelse af ting i omgivelserne. Kan disse temaer bidrage til forebyggelse?

Børnehaven skal arbejde med at støtte og fremme enkeltbørns og børnegruppens sociale færdigheder. Personalet er rollemodeller og bidrager gennem deres egen væremåde til børns læring af sociale færdigheder. Tidlige erfaringer med jævnaldrende har stor betydning for børns samspilsfærdigheder og gør børnehaven til en vigtig arena. At skabe trivsel og et godt åbent legemiljø for alle børn i børnehaven er et mål. Hjernens evne til fleksibilitet og læring er størst i de tidlige børneår og det er centralt i al læring og tilpasning til omverdenen. De erfaringer vi får der, danner grundlag for vores forståelse af omverdenen og vores evne til regulering af vores forhold til den. Det er i dette samspil at interaktionen formes med andre mennesker og det er derfor erfaringer i denne del af livet er specielt vigtige (Rye 2007). Barnets erfaring i børnehaven er et vigtigt supplement til opdragelsen og det afgørende er kvaliteten af de nære relationer i det daglige.

Stern (2003) siger at ordene giver os muligheder til at nå hinanden, til at formidle os selv, vores historie og vores oplevelser. Det at tale med børnene og arbejde med positiv selvhævdelse er med på at skabe tryghed mellem børnene og kan modvirke mobning (Sandsleth 2007).

Den voksne skal vise forståelse, indlevelse og komme barnet i møde (Stern 2003). Barnets usikkerhed og modstand hvor samarbejdsprocessen trækkes ud i lang tid i garderoben- ændres til det bedre. Nærværet er noget af det mest centrale i mødet med børn (Buber 1990 og Rogers 1977) og det er via den at mobningen kan forebygges.

I situationen ”Brødsleven-den lurder ikke mig” er det et eksempel på hvordan samspilstema 5 kan bidrage til inkludering og dermed forebygge mobning. Her er der masse af humoristisk samspil med gensidig glæde og fornøjethed og som giver fælles oplevelse. Munterheden bliver forstærket ved at dele den med en anden. Barnet er ikke bare et objekt som bliver styret og påvirket, men er et individ som bidrager med sin subjektivitet til udformning af samspillet. Det er godt at dele en historie med en som lytter, spørger og udforsker og som ikke ønsker at redigere eller stoppe barnet. Trygheden på at dele er stor (Stern 2003). Brugen af humor er barnets måde at hævde sig på og barnets selvfølelse fremmes. Sådan som jeg ser det ligger kimen til inkludering i kvaliteten af relationer og derved forebyggelse af mobning.

Selv om der er mange faktorer som påvirker udviklingen i børnehaven hos børn, vil kvaliteten af relationer være det som er af stor betydning. Det er først og fremmest kvaliteten på kommunikation og formidlingen i voksen-barn forholdet, som afgør hvilken erfaring og læring samværet i børnehaven indebærer for barnet. Det har vist sig at hvis mobning skal tages på alvor, da må det være et nationalt ansvar hvor arbejdet begynder i børnehaven, som det er nævnt i Rammeplanen 2.4. at børnehaven har en samfundsopgave i tidlig forebyggelse på dette område (Sandsleth 2007).

Cirka 20 % af børnene i skolen har forskellige former for psykosociale problemer. Det er derfor vigtigt at de som arbejder med børnene har forudsætninger for at støtte op om og bidrage til at udvikle deres evne til samspil (Rye 2007). Det ser ud som om at årene i børnehaven er en sensitiv periode, når det gælder videre tilpasning i skolen. Gode relationer mellem voksen og barn i børnehaven forudsiger en positiv tilpasning på skolen. Derfor er det vigtigt at lægge til rette for god tilknytning og positive relationer mellem voksen og barn i børnehaven (Sandsleth 2007). Det kræver meget af de voksne i børnehaven: Et blik, en venlig stemme, smil og fysisk berøring.

I min opgave ser jeg at justering, snakke og hjælpe barnet med at samle sin opmærksomhed (samspilstema 2, 3 og 5) ud fra min vurdering ikke er tilstrækkelige for at forebygge og hindre mobning.

Jeg ser at det gode samspil udvikles over tid. Barnet har et behov for langsigtige forhold til stabile voksne (Bowlby 1982). Der er forskel på om du er ny på afdelingen eller har været på afdelingen i tre år. Og der er forskel på mennesker, hvor let du får til et samspil (Hundeide 2007). Enkelte børn er i udgangspunktet mere sårbare end andre børn og det kan føre til at enkelte tåler mindre modstand og trækker sig hurtigere ind i sig selv. Men uanset har barnet et behov for at høre til og at nogen har lyst til at være sammen med det. Dette kræver at den voksne er til stede og er opmærksom (Sandsleth 2007). Dette kræver at den voksne viser positive følelser, anerkender og roser og giver mening og sætter grænser på en positiv måde (samspilstema 1, 4, 6, 7 og 8).

Temaerne for godt samspil er ikke ment som et påbud som altid skal følges, men som en påmindelse og udgangspunkt for at aktivere erfaringer som de fleste voksne allerede har, men som alligevel kan komme til at stå i baggrunden i foreksempelvis en travl børnehavedag (Hundeide 2007). Disse temaer kan virke selvfølgelige og trivielle og det er først når de skal gennemføres i praksis at man forstår deres betydning.

6. Afslutning

Tema for denne masteropgave er hvad som kendetegner godt samspil mellem voksne og børn i en børnehavegruppe med 3-6 årige. I denne børnehave var der mange eksempler på godt samspil, der var flest eksempler på tre samspilstema: Der var mest af justering til barnet (tema 2), snakke med barnet (tema 3) og hjælp barnet med at samle opmærksomhed, sådan at man får en fælles oplevelse (tema 5).

En kombination af temaer for godt samspil og forskellige kommunikationsformer kan føre til større bevidstgørelse og interesse for samspil i børnehaven. Det er derfor centralt at styrke en fælles forståelse af hvad som skal til for at skabe det bedste grundlag for en god psykisk helse for børn. Voksen-barn samspillet er ud fra min vurdering den vigtigste psykosociale beskyttelsesfaktor som man kan gøre noget med barnets psykiske helse. Spørgsmålet er hvorvidt denne funktion kan ivaretages gennem måden man arbejder på i børnehaven. Det tyder på at den første tid kan være skelsættende ved påvirkning af barnets genudtryk og udvikling af hjernen. Dette har konsekvenser for hvordan barnet møder stress som voksen og sandsynligvis også for hvordan barnet selv som voksen vil forholde sig i nære relationer.

Efter min vurdering er der grundlag for at stille spørgsmål ved om de ansatte i børnehaven har god nok kundskab og bevidsthed om hvad børn bliver udsat for og hvad som er uheldig for barnets udvikling. Den voksne har et medansvar for at være opdateret om betydningen af det gode samspil i børnehaven, for at sikre børns opvækstbetingelser gennem gode interventioner. Ved at have fokus på observation og kartlægning vil det indebære et krav til kundskab om metoder og rejse etiske spørgsmål. Hvordan man kan vedligeholde det som er godt og ved enkle tiltag bedre børns situation.

Nu da næsten alle børn i Norge går i børnehave, synes jeg det er relevant at stille kritiske spørgsmål til hvad som kendetegner samspillet der. Sensitive eller formbare børn kan have behov for andre ting end mere robuste børn. Et trygt

tilknytningsmønster udvikles i de første leveår i kommunikation med en voksen som er tilgængelig, sensitiv og omsorgsfuld i sin respons når barnet søger trøst og støtte. Den fysiske nærhed danner grundlag for den følelsesmæssige relation mellem barnet og tilknytningspersonen. Ved svigtende tilknytning kan der opstå en oplevelse af uklar eller mangelfuld følelse af egen identitet. For at udvikle selvtillid og pågangsmod er det vigtigt, at der er nogen som reagerer positivt og bekræftigende på det barnet gør og forklarer barnet hvorfor det er godt. Dette lægger grundlaget for en optimistisk og mestrende livsholdning og virker forebyggende i forhold til mobning. I min opgave ser jeg at justering, snakke og hjælpe barnet med at samle sin opmærksomhed (samspilstema 2, 3 og 5) ud fra min vurdering ikke er tilstrækkelige for at forebygge og hindre mobning.

Inden barnet skal gå ud af børnehaven skal barnet sikres kundskab om samspil og kommunikation. Det er derfor positivt at Barne-og ligestillingsdepartementet bygger det nationale forældrevejledningsprogram på ICDP, for at støtte udviklingen af kvalitet på samspil voksen-barn både i hjemmet, i børnehaven og på andre vigtige arenaer for børns læring og udvikling.

7. Kildeliste

Abrahamsen, G 2004, Et levende blikk. Samspillsobservasjon som metode for læring. Universitetsforlaget, Oslo.

Alrø, H og Dirckinck- Holmfeld, L (red.)1997, Videoobservasjon. Aalborg Universitetsforlag, Aalborg.

Bae, B1984, Skal jeg si deg hva jeg gjorde i morgen! Barnevernsakademiet i Oslo, Oslo.

Bae, B1985, Hvor er opplevelsen? Barnevernsakademiets skriftserie nr.4/85, Oslo.

Bae, B1986, ”Observasjon i barnehagesammenheng – en problematisering”. I: Pettersen, RJ, Lande, M og Lie, JB (red.). Ny kunnskap på barnehagesektoren. Barn, utvikling, observasjon. Universitetsforlaget, 211- 225, Oslo.

Bae, B 1994, ”Videoobservasjon stiller store krav”. (Intervju). Debattserien for barnehagefolk 3/94, 98-100.

Bae, B 2004, Dialoger mellom førskolelærer og barn- en beskrivende og fortolkende studie. Avhandling til graden Dr. Philos, Det utdanningsvitenskapelige fakultetet, Universitetet i Oslo. (Høgskolen i Oslo, HIO rapport nr.25, 2004).

Barnehagens informasjonshefte (2008). A kommune.

Barnehagens årsplan (2008-2009). A kommune.

Befring, E og Tangen, R 2004, SPESIALPEDAGOGIKK. J. W. Cappelens Forlag, Oslo.

Bengtsson, J 1991, Den fenomenologiska rörelsen i Sverige: Mottagande och inflytande, 1900-1968. Daidalos, Goteborg.

Bisgaard, NJ og Strømnes, M 1975, Psykologisk Iagttagelse af Børn i Børnehaven og skoler. G.E.C. Gad, København.

Bowlby, J 1969/1982, Attachment and Loss. Vol. 1. Attachment. Basic Books, New York.

Boserup, A og Mack, A 1971, Ikke-vold som nationalforsvar. Spektrum, DK.

Bråten, I 2005, Vygotsky i pedagogikken. Cappelen Akademisk Forlag, Oslo.

Buber, M 1990, Det mellan-mänskliga. Dualis förlag, Ludvika.

Bugge, R 1999, Etikk og forskning med barn. De nasjonale forskningsetiske komiteer, Oslo.

Dalen, M 2004, Intervju som forskningsmetode- en kvalitativ tilnærming. Universitetsforlaget, Oslo.

Eide, T og Eide, H 2004, Kommunikasjon i praksis. Relasjoner, samspill og etikk i sosialfaglig arbeid. Gyldendal Akademisk, Oslo.

Engberg, A (red.) 1984, Etik og pedagogik. Billesø & Baltzer, Holstebro.

Fennefoss, AT og Valvik, R 2001, Om å fange øyeblikket. Videoobservasjon i pedagogisk arbeid. Høyskoleforlaget, Kristiansand.

Feuerstein, R, PS Klein og AJ Tannenbaum 1991, Mediated Learning Experience (MLE). Theoretical, psychosocial and learning implications. Freund Publishing House, LTD, London.

Fuglseth, K og K Skogen 2007, Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk. J W Cappelens Forlag, Oslo.

Galtung, J 1995, Gandhis politiske etikk. Johan Grundt Tanum Forlag, Oslo.

Garbarino, J 2004, Pojkar som gått vilse. WS Bookwell Ab, Finland.

Gjems, L 2007, Hva lærer barn når de forteller? Barns læringsprosesser gjennom narrativ praksis. Fakkbogforlaget, Bergen.

Gotvassli, K-Å 1999, Barnehager-organisasjon og ledelse. Tano, Otta.

Greene, RW 2005, Eksplosive barn. Pedagogisk Forum, Oslo.

Greve, A 2007, Vennskap mellom små barn i barnehagen. Avhandling til PhD-graden, Det utdanningsvitenskapelige fakultetet, Institutt for spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo. Høgskolen i Oslo, HIO- rapport nr. 18, 2007, Oslo.

Hermansen, M, Løw, O og Petersen, V 2004, Kommunikation og samarbejde- i professionelle relationer. Alinea, København.

Hertz, B og F Iversen 2007, Mere anerkendelse i børnehøjde. Dansk psykologisk forlag, DK Gylling.

Heyerdahl- Larsen, J 2007, Å anerkjenne seg selv og andre. Fagartikkel: fontene nr.10, Oslo

Holter, H og R Kalleberg 1996, Kvalitative metoder i samfunnsforskning. Universitetsforlaget, Oslo.

Hundeide, K 1996, Ledet samspill fra spedbarn til skolealder. Vett og viden, Nesbru.

Hundeide, K 2001, Det nye ICDP-programmet. Publikasjon fra ICDP-stiftelsen. Oslo.

Hundeide, K 2007, Innføring i ICDP Programmet. ICDP, Oslo.

ICDP-kurs 2008. Diplom som ICDP-vejleder. Oplæringen har bestået af 4 dages kursus samt gennemføring af selvtræningsprosjekt under vejledning.

Jansen, T, M Pettersvold og K Rydjord Tholin 2006, Førskolelæreren. Pedagogisk Forum, Oslo.

Johannesen, A , Tufte, P A og L Kristoffersen 2004, Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode. Abstrakt forlag, Oslo.

Johannesen, E, E Kokkersvold og L Vedeler 2001, Rådgivning. Tradisjoner, teoretiske perspektiver og praksis. Gyldendal Akademisk, Oslo.

Juul, J 1996, Ditt kompetente barn. Pedagogisk Forum, Oslo.

Juul, J og H Jensen 2002, Pædagogisk relationskompetence-fra lydighed til ansvarlighed. Apostrof, Kbh.

Klefbeck, J & Ogden, T 1995, Nettverk og økologi: problemløsende arbeid med barn og unge. TANO, Oslo.

Kraus-Gruner, G, M Ronnau, K Fröhlich-Gildhoff og E Fussinger 2008, Violence Prevention in the Educational Institutionn “Kindergarten” Pre-Study Final report. Verlag FEL, Freiburg.

Krieg, S 2003, Ethical research with children: practices and possibilities. Journal of Australian Research in Early Childhood Education, 10(1), 81- 92.

Kunnskapsdepartementet (2005). Lov 2005-06-17 nr.64: Lov om barnehager (barnehageloven). Kunnskapsdepartementet, Oslo.

Kunnskapsdepartementet (2006). Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver av 01. august 2006. Kunnskapsdepartementet, Oslo.

Kvale, S 1997, Interview. Hans Reitzels Forlag, København.

Landfald, K 2004, STILLHET OG ESSENS. IVK- kunsten å lytte. Tidsskrift Alternativt nettverk årg. 12 nr.3.

Linell, P og L Gustavsson 1987, Initiativ och respons. Om dialogens dynamikk, dominans og koherens. Universitetet i Linköping, Linköping.

-
- Lue, L 2001, *Nonviolent Communication Workbook for Individual and Group Prectice*. Center for Nonviolent Communication, La Crescenta.
- Lund, I 2004, *Hun sitter jo bare der! Om innagerende atferd hos barn og unge*. Fakkbogforlaget, Bergen.
- Lund, T (red.) 2002, *Innføring I forskningsmetodologi*. Unipub forlag, Oslo.
- Løgstrup, K E 1956, *Den etiske fordring*. Gyldendal, DK Viborg.
- Løkken, G og Søbstad, F 2006, *Observasjon og intervju i barnehagen*. Universitetsforlaget, Oslo.
- Martinsen, K 2005, *Samtalen, skjønnnet og evidensen*. Akrike, Oslo.
- Nelson, K 2004, *Language Pathways into the Community of Minds. I: JW Astington og J Baird, Why language matters for the theory of mind*. Oxford University Press, New York.
- NESH 2006, *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsfag, jus og humaniora*. Den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsfag og humaniora, Oslo.
- Nørretranders, T 1991, *Mærk verden. En beretning om bevidsthed*. Gyldendal, DK.
- Piaget, J 1973, *Språk och tanke hos barnet*. CWK Gleerup Bokforlag, Lund.
- Postholm, M B 2005, *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Universitetsforlaget, Oslo.
- Prosser, J 1998, "The Status of image-based research" I: Prosser, J. (red.) (1998). *Image-based Research. A Sourcebook for Qualitative Researchers*. Falmer Press, 97-112, London.
- Rasmussen, J 1986, *En jungel av muligheter. Samspill og kommunikasjon i barnehagen*. Universitetsforlaget, Oslo.

Raundalen, M 1996, Det viktigste i barneoppdragelsen. Pedagogisk Forum, Oslo.

Rogers, C 1969, Freedom to learn. Charles E Merrill.

Rogers, C 1977, On Personal Power. Delacorte.

Roland, E og G S Vaaland 2003, Zero, SAFs program mot mobbing. Lærerveiledning. Stavanger, Universitetet i Stavanger.

Rosenberg, MB 2003, Ikkevoldelig kommunikation: Girafspreg. Borgen forlag, København.

Rosenberg, MB 2003, Læra før Livet. Nonviolent communication i skolan, før bættre resultat, færre konflikter og førdjupade relationer. Friare Liv konsult.

Rutter, M 2006, Critical Notice: Attachment from Infancy to Adulthood. The Major Longitudinal Studies. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 47, 974-977

Rye, H 2002, Tidlig hjelp til bedre samspill. Gyldendal Akademisk, Oslo.

Rye, H 2007, Barn med spesielle behov. Et relasjonsorientert perspektiv. Gyldendal Akademisk, Oslo.

Rye, H og K Hundeide 2005, Early Intervention and Children with Special Needs in Developing Countries. In M Guralnick (Ed): *The Developmental Systems Approach to Early Intervention*. Brookes Publishing, NY.

Rønnstrøm, N 1999, A Modell for Nonviolent Communication. En studie av Marshall Rosenbergs model før ickevåldskommunikation. Specialarbete. Lærarhøgskolan i Stockholm. Institutionen før pedagogik.

Sandsleth, G 2007, MOBBING-Forstå, bekjempe og forebygge. Gyldendal Akademisk, Oslo.

Schibbye, ALL 1988, Familien: Tvang og mulighet. Oslo, Universitetsforlaget.

-
- Schibbye, ALL 1996, "Anerkjennelse: En terapeutisk intervensjon?", i Tidsskrift for den norske psykologiforening 33, 530-537. Norsk psykologiforening.
- Schibbye, ALL 2002, En dialektisk relasjonsforståelse I psykoterapi med individ, par og familie. Oslo, Universitetsforlaget.
- Shanahan, M og S Hofer 2005, Social context in gene-environment interactions: Retrospect and prospect. Journal of Gerontology: Series B, 60B, 65-76.
- Sigsgaard, E 2007, Skæld mindre ud. Hans Reitzels Forlag, København.
- Silverman, D 2001, Interpreting Qualitative Data. Methods for Analysing Talk, Text and Interaction. Sage Publications Ltd, London.
- Skogen, E 2005, Å være leder i barnehagen. Fagbokforlaget, Bergen.
- Smith, L og S E Ulvund 1991, Spedbarnsalderen. Universitetsforlaget, Oslo.
- Sommer, D 2003, Barndomspsykologiske facetter. Systime Akademisk, Århus.
- Stern, D N 1974, Mother and infant at play i Lewis og Rosenblum(red.): The effect of the infant on its caregivers, (s 187-213). Basic Books, New York.
- Stern, D N 2003, Spedbarnets interpersonlige verden. Gyldendal akademisk, Oslo.
- Storm-Mathisen, A 1994, "Gjennom videoøyet". Debattserien for barnehagefolk, 3/94, 94-97. Taguchi, H Lenz 1997, Varför pedagogisk dokumentation? HLS Forlag, Stockholm.
- Thagaard, T 2003, Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode. Fagbokforlaget, Bergen.
- Undheim, JO 1996, Innføring i statistikk og metode for samfunnsvitenskapelige fag. Universitetsforlaget, Oslo.

Vedeler, L 2000, Observasjonsforskning i pedagogiske fag. En innføring i bruk av metoder. Gyldendal Akademisk, Oslo.

Vedeler, L 2007, Sosial mestring i barnegrupper. Universitetsforlaget, Oslo.

Von Tetzchner, S 2001, Utviklingspsykologi. Barne- og ungdomsalderen. Gyldendal Akademisk, Oslo.

Vygotsky, L 1978, Mind in Society: The development of higher psychological processes. Cambridge University Press, Cambridge.

Vygotsky, L 1981, The development of higher forms of attention in childhood, i JV Wertsch (red.): The concept of activity in Soviet Psychology (134-143). NY: Sharpe, Armonk.

Weirsøe, B 2002, Sjiraffspråk. En empatisk kommunikasjon i pedagogisk arbeid. Pedagogisk Forum, Oslo.

West, T & Rostvall, AL 2003, ARTT-a tool for transcribing and analysing videorecorded interaction. Hanover.

Widstrand, T 2006, Nonviolent Communication- Før att inspirera till ømsesidig respekt i skolan. The Center for Nonviolent Communication.

Wormnæs, O 1993, "Vitenskapsfilosofi". Ad Notam Gyldendal, Oslo.

Åberg, A og H L Taguchi 2006, Lyttende pedagogikk- etikk og demokrati i pedagogisk arbeid. Universitetsforlaget, Oslo.

Informationsskriv og samtykke - Vedlæg 1

Forespørsel om deltagelse i forskningsprosjekt

Jeg er masterstudent ved Institutt for Spesialpedagogikk på Universitetet i Oslo, og ønsker å skrive en oppgave om ikke voldelig kommunikasjon og samspill mellom voksen og barn i barnehagen.

Min oppgave har så langt fått tittelen: "Hvilke kjennetegn ses ved ikke voldelig kommunikasjon i samspillet mellom voksen barn i en barnehagegruppe med 3-6 åringer".

Lang erfaring og stor interesse for barn og kommunikasjon har ført meg til valget av dette tema til masteroppgaven.

Jeg har siden februar 2007 fulgt et Ikke voldelig kommunikasjonsprosjekt i regi av Barnehageetaten i A kommune, hvor de ansatte i fire pilot barnehager har fått opplæring i Ikke voldelig kommunikasjon (IVK). De ansatte bruker IVK i alle relasjoner knyttet til livet i pilotbarnehagene og deretter er det meningen at alle barnehager i A kommune skal innføre IVK. Fra januar 2008 til november 2008 holder jeg på med masteroppgaven ved Institutt for Spesialpedagogikk ved Universitetet i Oslo.

Det er blitt innhentet samtykke til å gjennomføre prosjektet fra A kommune v/ Barnehagesjef XX og styreren i barnehagen. Etter dette har personalet på avdelingen blitt forespurt om de er interesserte i at delta i prosjektet.

Jeg vil i forbindelse med prosjektet videofilme barna på avdelingen i lek. Bare de barna der foreldrene har samtykket vil bli filmet (se svarslipp bak).

Deltakelse i prosjektet er selvfølgelig helt frivillig, og man kan trekke samtykke og kreve opplysningene om sitt barn anonymisert på et hvilket som helst tidspunkt uten at oppgi noen grunn til det og uten at det vil innvirke på nåværende eller eventuelle fremtidige konsekvenser for barnets videre oppfølging i barnehagen.

Videoopptakene vil bli slettet så snart prosjektet er ferdig (des. 2008) og opptakene vil blive oppbevart på en forsvarlig måte underveis slik at ingen uvedkommende får tilgang til dem. I alt skriftlig materiale vil jeg ikke bruke barnas virkelige navn og jeg vil ikke ta med data som gjør det mulig å identifisere hvem barna er.

Gjennomføringen av prosjektet vil skje på en måte som ikke virker negativt eller unødvendig forstyrrende på barnas hverdag og trivsel i barnehagen. I samarbeid med personalet i barnehagen og barnas foreldre blir der lagt vekt på at fange opp eventuelle reaksjoner fra barna som er med i prosjektet, slik at man viser sensitivitet og respekt overfor hver enkelt barn. Hvis foreldre eller personale på avdelingen får etiske betenkeligheter eller problemer med at delta i prosjektet underveis, kan de kontakte undertegnede, styrer i barnehagen eller veileder for prosjektet ved Institutt for Spesialpedagogikk i Oslo.

Prosjektet er blitt godkjent av Personvernombudet for forskning ved Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste. Prosjektet vil forholde sig til de retningslinjer som er gitt her. Jeg håper det blir en lærerik prosess for alle involverte.

Vennlig hilsen

Adr. Institutt for spesialpedagogikk.

Denne slippen leveres så raskt som mulig til styrer eller på avdelingen.

Sett kryss!

.....Jeg samtykker i at mitt/vårt barn deltar i prosjektet : ”Kjennetegn ved det gode samspillet mellom voksen og barn i barnehagen med 3-6 åringer hvor man bruker ikkevoldelig kommunikasjon”.

Navn på barnet.....(fyll ut)

Dato.....

Underskrift.....

.....

Barnets mor.....(kryss av)

Barnets far

Godkending fra NSD – Vedlæg 2

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Steinar Theie
Institutt for spesialpedagogikk
Universitetet i Oslo
Postboks 1140 Blindern
0318 OSLO

Vår dato: 24.01.2008

Vår ref.: 18170 / 2 / SM Deres dato:

Deres ref:

KVITTERING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 20.12.2007. Meldingen gjelder prosjektet:

18170	<i>Ikkevoldelig kommunikation mellem voksne og barn i børnehaven</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Universitetet i Oslo, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Steinar Theie</i>
Student	<i>Birgit Jensen</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i melde skjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven/-helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.


Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk_stud/skjema.html. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://www.nsd.uib.no/personvern/prosjektoversikt.jsp>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 31.12.2008, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen


Bjørn Henriksen


Siv Midthassel

Kontaktperson: Siv Midthassel tlf: 55 58 83 34
Vedlegg: Prosjektvurdering
Kopi: Birgit Jensen, Einervegen 105, 1405 LANGHUS

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no

TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrr.svarva@svt.ntnu.no

TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@sv.uit.no

Vedlæg 2

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

18170

Det legges til grunn at personopplysninger behandles med elektroniske hjelpemidler og at det ikke registreres sensitive personopplysninger, jf. telefonsamtale med prosjektleder 24.01.2008.

Datamaterialet anonymiseres ved prosjektslutt ved at verken direkte eller indirekte personidentifiserbare opplysninger fremgår, navneliste og opptak slettes. Prosjektslutt er satt til 31.12.2008.

Koding - Vedlæg 3

KODNING I BØRNEHAVEN

[illegible][illegible][illegible][illegible][illegible]

Observation februar 2008 – Vedlæg 4

”Mjau du kan være hundemor” EPISODE 1

NR		TALESPRÅK (UDSAGN,DIALOG)	ADFERD (AKTIVITET, FORFLYTNING,GESTER OSV)	SAMSPILS- PRINSIP NR.
1	Ib		Kravler ind i reolhylde	
2	Bo	<i>Der skal jeg sidde</i>	Lægger hånden på en reolhylde, men kravler oven på reolen i stedet for	
3	Ib	<i>Skru af lyset</i>		
4	Ida	<i>Er det nat nu?</i>		2, 3
5	Ib	<i>Ja</i>		
6	Ida	<i>Ja</i>		
7	Bo	<i>Ja, ja skru af lyset og ikke være her</i>	Peger på mig som filmer	2, 7
8	Ida	<i>Nej B skal ikke være med og lege, hun bare ser på her</i>	Slukker lyset	
9	Bo,Ib	<i>Mjav, mjav</i>	Leger katte og ligger inde i reolen begge to	
10	Ida	<i>God nat da</i>		
11	Bo	<i>Luk døren</i>		
12	Ida	<i>Skal jeg lukke døren? Jeg må rydde lidt</i>	Rydder	2, 3
13	Bo	<i>Du kan være hundemor</i>	Ser på Ida	
14	Ida	<i>Hundemor- jeg får ikke plads under der i hvert fald</i>		2, 3
15	Bo	<i>Joh se</i>	Peger på reolhylden	
16	Ida	<i>Jeg er alt for stor. Der! Jeg må ligge der da</i>	Peger på gulvet	1, 2, 3, 5
17	Bo	<i>Se</i>	Sidder på reolen	
18	Ida	<i>Ja du får plads. Åh nat da</i>	Stryger Bo	
19	Bo	<i>Jeg får komme mig ned, mjav</i>	Forsøger at kravle ned	
20	Ida	<i>Kom da, mjav</i>	Hjælper Bo ned	1, 2, 3, 5
21	Bo	<i>Gå ud</i>	Vil have Ib ud af reolen	
22	Ib	<i>Mjav</i>	Bliver liggende	
23	Ida	<i>Du kan lægge dig der</i>	Peger på en ledig reophylde	
24	Bo	<i>Men der kender jeg ingen der</i>		
25	Ida	<i>Det går fint</i>		1, 2, 3

NR		TALESPRÅK (UDSAGN,DIALOG)	ADFERD (AKTIVITET, FORFLYTNING,GESTER OSV)	SAMSPILS- PRINSIP NR.
26	Bo	<i>Okay, mjav</i>	Lægger sig til rette på hylden	
27	lb	<i>Mjav</i>		
28	lda	<i>Sådan det passer jo helt perfekt</i>		1, 2, 3, 4, 5
29	lb	<i>Og jeg og</i>		
30	Bo	<i>Hallo</i>		
31	lb	<i>Ikke denne vejen? Hej mjav</i>	Ser på B som ligger modsat vej	
32	Bo	<i>Hej mjav</i>	Vender sig rundt	
33	lda	<i>Er det nat nu da?</i>		1, 2, 3, 5, 6
34	lb	<i>Skru af lyset</i>		
35	lda	<i>Hæh</i>	Smiler og ser på børnene	
36	lb	<i>Hvad med den der?</i>	Peger på mig	
37	lda	<i>Det er B</i>	Smiler	
38	lb	<i>Hvad med den der i toppen?</i>	Peger på loftet	
39	lda	<i>Hvad da?</i>	Klapper på reolen og ser op i loftet	2, 3, 5
40	Bo		Ligger og gaber i reolhylden og ser op i loftet	
41	lb	<i>Nej, der borte. Er der mus der- oppe?</i>	Peger på loftet	
42	Bo		Kommer ud af reolen og ser spændt op i loftet	
43	lda	<i>Er der mus?</i>		
45	lb	<i>Som man kan spise</i>		
46	Uda	<i>Jah</i>	Ser op på loftet	
47	Bo	<i>Hej sol, det er sol</i>		
48	lda	<i>Nu må vi stå op, nu er det morgen, vi må have på lys og stå op</i>	Tænder for lampen	3, 5, 6
49	Bo	<i>Så luk døren op</i>		
50	lb		Kravler ud af reolen	

NR		TALESPRÅK (UDSAGN,DIALOG)	ADFERD (AKTIVITET, FORFLYTNING,GESTER OSV)	SAMSPILS- PRINSIP NR.
51	Ib	Nej luk døren		
52	Ida	Lukke igen		2, 3, 5
53	Bo	Ja		
54	Ib	Jeg har fundet mange mus igen	Viser ind i reolhylden	
55	Ida	Så må du spise mus da, se her ahm, ahm en mus nam, nam	Tager flere klodser og giver dem til A i hylden	1, 2, 3, 5
56	Bo	Og det der?		
57	Ida	En robot?	Deler mus ud	2, 3, 5
58	Bo	Skal jeg vise dig hvad som er en robot? Skal jeg vise hvad		
59	Ida	Værsågod og spis, deler mus ud. Nu blir du mæt lille pusekat	Deler mus ud	
60	Bo	En robot		
61	Ida	Ja det er en robot		2, 3, 5
62	Bo	Jeg kan lave en robot. Skal jeg vise hvordan man laver en		
		robot?		
63	Ida	Ja vis mig hvordan du laver en robot		2, 3, 5
64	Bo	Skal jeg få vise dig		
65	Ida	Vi kan tage det bagefter b filmer	Døren går op og pædagogen fører en kort ordveksling med en anden	2, 3, 5
66	Ib	Man kan tage et stykke og så		
67	Boutydelig		
68	Ida	Vi kan lave sådan en som vi har lavet før ved du	Viser "rumskib" med hænderne	2, 3, 5, 6
69	Bo	Jah	Hyler begejstret	
70	Ida	Du vil have et rumskib?	Tager begge tommelerne op for at vise begejstring	
71	Ib	Se hvad jeg skal lave?	Bygger med klodser	
72	Ida		Ser på Ib og bygger videre	2, 3, 5, 7
73	Ida	Anders har nemlig lært mig det her forstår du		

NR		TALESPRÅK (UDSAGN,DIALOG)	ADFERD (AKTIVITET, FORFLYTNING,GESTER OSV)	SAMSPILS- PRINSIP NR.
74	Bo	Sådan er det jeg laver		
75	Ida	Ja stilig både arme og ben, det ser jeg jo	I ser på Bo	1, 2, 3, 4, 5
76	Bo	Er det et fly?	Bo ser på Ida	
77	Ida	Ja det er et rumskib		
78	Ib	Se, se på denne		
79	Ida	Øjh se på den	Smiler og peger på Ibs rumskib	1, 2, 3, 4, 5
80	Ib	Kuk, kuk	Kommenterer rumskibet	
81	Bo		Siger lyde om rumskibet	
82	Ida	Den er jo kæmpekul	Ida smiler	1, 2, 3,4,5
83	Bo		Har rejst sig op og går ivrigt rundt med sit rumskib med lyd på	
84	Ib	Se hvad jeg har lavet- den land- et her	Peger på hvor den landede	
85	Ida	Landet den der. Se så dygtig dere er til at bygge sådan her		2, 3, 5, 6
86	Bo	Det er du også!	Ser på Ida	
87	Ida	Åh så grei du er, nå blev jeg glad	Smiler til Bo	1, 2, 3, 4, 5
88	Bo		Går rundt med rumskibet og laver lyd	
89	Ida		Sidder på gulvet og bygger	2, 3, 5
90	Ib	Se jeg skal lave en til	Bygger endnu et rumskib	
91	Ida	Skal du bygge en til?	Ser på Ib	
92	Ib	Jah måske skal jeg lave en laaang, lang, lang, laaang	Hylér af begejstring	
93	Ida	En kjempelang	Ser på Ib	1, 2, 3, 5
94	Ib	Ja en kjempelang		
95	Ida	Øhm ja hvordan var det her lige?		1, 2, 3,5,7
96	Ib	Se her hvad jeg skal lave	Ser på Ida	
97	Bo		Går rundt med rumskib og laver lyd	
98	Ib	Jeg skal lave på denne	Bygger videre	

NR		TALESPRÅK (UDSAGN,DIALOG)	ADFERD (AKTIVITET, FORFLYTNING,GESTER OSV)	SAMSPILS- PRINSIP NR.
100	Bo	<i>Det er blevet et rumskib</i>	Viser rumskibet til I	
101	Ida	<i>Åh ja det er blevet et rumskib</i>		1, 2, 3, 5, 7
			PAUSE	
102	Ida	<i>Hvis du tager den og den, så bliver det en mand</i>	Drejer på klodserne	2, 3, 5
103	Ib	<i>Jeg skal ikke lave en mand</i>	Bygger på rumskibet	
104	Bo	Se	Holder klodserne i hånden og sætter sig ned for at bygge videre	
105	Ib	<i>Jeg skal lave med mange ting lang, lang, lang, lang, langt helt op til taget</i>		
106	Ida	<i>Gør det, vi har mange klodser, så måske du kan</i>	Klapper begejstret i hænderne	1, 2, 3, 5

” Siger bonden møh?” EPISODE 2

NR		TALESPRÅK (UDSAGN,DIALOG)	ADFERD (AKTIVITET, FORFLYTNING,GESTER OSV)	SAMSPILS- PRINSIP NR.
1	Frede	Hilde se, se, se Hilde	Har lånt parkdress hvor glidelåsen er i stykker	
2	Hilde		Hjælper E med påklædning og ser på F	2, 3, 5, 6
3	Kim		Sidder på gulvet og skal klæde sig på	
4	Frede	Den er gået ud	Taler om lynlåsen	
5	Hilde	Vi knapper den igen vi og så tar siden du har regnbukser over, så går det greit. Det går vældig greit		2, 3, 5
6	Frede		Strever med parkdressen	
7	Hilde	Klarer du disse her? det var lidt vanskelig. Taler til Erik og hjælper ham		
8	Erik	Hæh	Ser på Hilde	
9	Hilde	Sådan de skal ned i der - sådan Hjælper med selerne på regnbukserne		2, 3, 5, 6
10	Kim	Hvem er det som har lavet styr her?		
11	?		Utydelig	2, 3, 5
12	Hilde	Nu skal jeg vise dig, du bare knapper sammen	Hjælper Frede med påklædning	1, 2, 3, 5
13	Kim	Hilde mine	Sidder på gulvet midt i tøjbunken	
14	Erik	B filmer dig mens du vi ser rumpen	Erik henvender sig til Frede i en ertende tone	
15	Frede	Nej		
16	Erik	Joh der borte	Smiler og peger mod badet	
17	Hilde	Så kan du tage regnbukser på. E nu har jeg fundet frem dine handsker	Hjælper med at få handsker på	2, 3, 5, 8
18	Kim		Sidder på gulvet midt i tøjbunken	
19	Hilde	Du K nu er de igang med på- klædning også på T- afdeling		2, 3, 5, 6, 8
20	Kim	Jah	Prøver at få benene ud i parkdressen	
21	Hilde	Det er på tide at komme igang		2, 3, 5, 8
22	Kim	Jeg kan klæde på mig Hilde		

NR		TALESPRÅK (UDSAGN,DIALOG)	ADFERD (AKTIVITET, FORFLYTNING,GESTER OSV)	SAMSPILS- PRINSIP NR.
23	Hilde	Tænk om vi ikke blir færdige Erik rygsækken din Erik rygsækken	Kravler hen for at hjælpe Kim	2, 3, 5, 6, 8
		Så kan du.. de skal jo også være med	Henvendt til Kim	
24	Frede	Skal alle få blive med på Tarkuspladsen?		
25	Hilde	Nej, bare de der guttaboys. De skulle være med N. For de	Hjælper Frede med regnbukserne	2, 3, 4, 5, 6
	Hilde	skulle på Tarkuspladsen idag, siden de skal der, så kan vi gå		
	Hilde	sammen. Det er lurt		2, 3, 5, 6
26	Kim	Skal ikke Ida være med derhen?		
27	Hilde	Ikke Ida hun er ikke en af gutta- boys da?	Hilde ser på Kim og hjælper Frede med at få regnbukserne	2, 3, 5, 6
28	Kim	Joh da		
29	Hilde	Nej hun er en pige		
30	Kim	Nej hun er en af guttaboys - Sofus?		
31	Hilde	Sofus er en kat og kan ikke være med os på tur		1, 2, 3, 5
32	Kim	Joh		
33	Hilde	Katte gør akkurat som de vil de		
34	Kim	Da kan man have dem i bånd		
35	Frede	Det er cykelhandsker de her- tror jeg?	Viser et par handsker til Hilde	
36	Hilde	Vil katten gå i bånd? Ja det er greit F	Peger på hylden hvor Frede kan lægge handskerne	2, 3, 4, 5
37	Frede	Der er ikke hul i dem, men det er cykelhandsker, sådan at man		
		ikke blir sliten i fingrene		
38	Hilde	Ja jeg ved det		2, 3, 5, 6, 8
39	Kim		Står op og forsøger at få parkdressen på	
40	Frede	? utydelig		
41	Hilde	Tager du på dig cherroxen før du tager på dig de der?	Peger på cherroxstøvlerne	
42	Frede		Tager støvler på	
43	Hilde	Men K vil Sofus gå i bånd?	Hjælper Kim med parkdressen	2, 3, 5, 6

NR		TALESPRÅK (UDSAGN,DIALOG)	ADFERD (AKTIVITET, FORFLYTNING,GESTER OSV)	SAMSPILS- PRINSIP NR.
44	Kim	<i>Jah</i>		
45	Hilde	<i>Jah? Min kat vil ikke gå i bånd. Den har ikke lyst til at gå i bånd</i>	Hjælper med lynlåsen i parkdressen	1, 2, 3, 5, 6
46	Kim	<i>Vil ikke alle katte gå i bånd?</i>		
47	Hilde	<i>Nej, vi prøvede før da de var små, de ville ikke gå samme vej som</i>		1, 2, 3, 5
	H	<i>os. De gik den anden vej hele tiden</i>	Ler	
	H	<i>Tager du den på, den er din</i>	Viser frem en "hals" til Kim	
48	Kim	<i>Nej, det er ikke min</i>		
49	Hilde	<i>Den er din, du tuller lidt du!</i>		1, 2, 3, 4, 5
50	Kim	<i>Jeg tuller- kæmpe...</i>		
51	Hilde	<i>Du tuller hele tiden</i>	Smiler	1, 2, 3, 5
52	Kim	<i>Nej Hilde du tuller hele tiden</i>		
53	Hilde	<i>Hmh, du tuller ingenting?</i>	Ser på Kim	
54	Frede	<i>Hilde nu går jeg igen jeg</i>	Ser på Hilde	
55	Hilde	<i>Har du fået ny rygsæk eller?</i>	Ser på Frede	2, 3, 5
56	Frede	<i>Nej</i>		
57	Hilde	<i>Den rygsæk har jeg ikke set før</i>		
58	Frede	<i>Jeg fik den til jul</i>		
59	Hilde	<i>Gjorde du det?</i>		1, 2, 3, 4, 5
60	Frede	<i>Af min tante og kusine - hun hedder NN</i>		
61	Hilde	<i>Den var fin altså Og så var det huen</i>	Hjælper med at binde rygsækken fast Henvender sig til Kim	
62	Kim	<i>Hilde</i>	Sidder på gulvet	
63	Hilde	<i>Kim</i>	Ser på Kim	1, 2, 3, 4, 5
64	Kim	<i>Ja, jeg kan tage den på</i>		
65	Hilde	<i>Jamen det er godt</i>		
66	Kim	<i>Jah da, jah da</i>		

NR		TALESPRÅK (UDSAGN,DIALOG)	ADFERD (AKTIVITET, FORFLYTNING,GESTER OSV)	SAMSPILS- PRINSIP NR.
67	Hilde		Ler	
68	Kim	Møh		
69	Hilde	Du lille "koen vores"		1, 2, 3, 4, 5
70	Kim	Hilde er vores ko?		
71	Hilde	Jeg er ikke koen vores		
72	Kim	Jo du har en præmie		
73	Hilde	Ved du hvor der er køer? På hytten er der masse køer		1, 2, 3, 5
74	Kim	Er det dine?		
75	Hilde	Nej det er ikke mine, det er ham vi lejer af sine køer		1, 2, 3, 5, 6, 7
76	Kim	Kan han sige møh, siger bonden møh		
77	Hilde	Nej det er ikke bonden, det er hans køer		
78	Kim	Men ved du hvad?	Sidder på gulvet	
79	Hilde	Men køerne er bare inde i stald- en hele tiden og så er der sådan	Hjælper Kim med påklædning	1, 2, 3, 5, 7
	Hilde	en robot som malker dem		
80	Kim	Malker		
81	Hilde	En rigtig robot	Gør bevægelser ligesom en robot	
82	Kim	Det findes ikke		
83	Hilde	Joh det findes, ved du hvad de gør? Akkurat som da vi var på		1, 2, 3, 5, 7
	Hilde	I- gård, der var der også en robot, ved du - husker du det?		
	Hilde	Hvor køerne gik ind og blev vasket og så malket man dem		
84	Kim	Er noget af det ægte?		
85	Hilde	Ja sådan var det i den stald op- pe på den gård hvor jeg var		1, 2, 3, 5, 7
86	Kim	Den siger møh		
87	Hilde	Køerne siger møh- ikke robotten	Stryger Kim på kinden og smiler	1, 2, 3, 5, 7
88				

Tre plus tre er fire? EPISODE 3

NR		TALESPRÅK (UDSAGN,DIALOG)	ADFERD (AKTIVITET, FORFLYTNING,GESTER OSV)	SAMSPILS- PRINSIP NR.
1	Tove	3	Spiller spil	2, 3, 5, 7
2	Ib	Sådan fik jeg	Flytter brik	
3	Tove	1-2-3 der	Peger på brættet	
4	Ib	Nej jeg hopper over		
5	Tove	Nej trænger ikke hoppe over der skal du- du kan ikke jukse		1, 2, 3, 5
6	Bo	Forstår du ikke spillet? Kom igen! Der får man kage		
7	Tove	Åh så dejligt	Smiler og ler	2, 3, 5, 7
8	Bo	Og der får man is 2 igen	Slår terningen	
9	Tove	Iscrembar-2 1 og så 1 til 2	Ser på spillepladen	2, 3, 5, 7
10	Ibutydelig	Kommenterer spillet	
11	Tove	4 - 1, 2,3,4	Slår terningen og tæller	
12	Ib		Slår terningen	
13	Bo	Jeg skal gå op hit	Peger på spillet	
14	Tove	Hvor mange prikker er der- 1	Tæller	2, 3, 5, 6
15	Ib	1	Tæller	
16	Tove	1 og 1 er		
17	Ib	2		
18	Tove	2 da kan du flytte 2		2, 3, 5, 7
19	Ib	1--2		
20	Tove	Åh åh så kan du tage engang til så kan du få mariehøne	Ser på Ib	
21	Ib	Ha"	Slår terningen og smiler	
22	Tove		Giver terningen til Ib	2, 3, 5
23	Bo	Hvor bliver man "spist op"?	Bryder ind lidt	
24	Tove	1-2-3-4 vent lidt	Tæller sammen med Ib	2, 8
25	Ib	Spist op"		

NR		TALESPRÅK (UDSAGN,DIALOG)	ADFERD (AKTIVITET, FORFLYTNING,GESTER OSV)	SAMSPILS PRINCIP NR
26	Tove	Mariehøne engang til- hvem er det som spiser dig op?	Ser på Bo	2,3,5
27	Bo	Øh - jeg ved ikke	Ser på Tove	
28	Tove	Jeg tror ikke der er nogen som spiser dig op		2, 3, 5
29	Ib	Det er den!	Peger på spillebrædtet	
30	Tove	Jeg tror ikke der er nogen som spiser dig op på det spillet her	Ser rundt på spillebrædtet	
31	Bo	Edderkoppen	Ligger ivrigt ind på bordet med overkroppen	
32	Tove	Ja edderkoppen spiser dig op, men det er på et andet spil- 6	Giver terningen til Ib	
33	Ib	Ser fornøjet på Tove		
34	Tove	Ja, din tur. Nu er der du og jeg	Giver terningen til Bo og ser på ham	2, 3, 5, 6
35	Bo	Da må du flytte din da - 1	Peger på terningen. Udstøder lyde af begejstring	
36	Tove	En gang til mariehøne da kan du slå en gang til	Ser på Bo og viser med hånden at slå terning en gang til	2, 3, 5, 6
37	Bo	2 - 1	Flytter brikken	
38	Tove	1 - 2, du får bare 2'ere næsten du	Smiler og ser op og slår terningen	1, 2, 3, 5
	Tove	Hvor bliver der af alle 6'ere idag ah? 1-2-3		
39	Bo	Du må gå ind i der du	Flytter brikken til Ib	
40	Tove	Du må gå ind i iskrembaren og kose dig - for du vandt	Ser på Ib og smiler	2, 3, 5, 6
41	Bo		Slår terningen igen	
42	Ib	Ja, nej jeg må ikke	Ser på Tove og flytter brikken	
43	Bo	Jeg fik sådan	Viser terningen til Tove	
44	Tove	Hvor mange er det?	Ser på Bo	
45	Bo	1-2-3-4	Tæller og peger på terningen	
46	Ib	Der er iskrem der	Peger på brædtet	
47	Tove	Hvor mange var der?	Ser på Bo	2, 3, 5, 6
48	Bo		4 Ser på Tove	
49	Tove	Da må du flytte 4		

NR	BARN	BARNAS TALESPRÅK (UDSAGN,DIALOG)	BARNAS ADFERD (AKTIVITET, FORFLYTNING,GESTER OSV)	SAMSPILS- PRINSIP NR.
50	Bo	1-2-3-4		
51	Ib	Nu er det min tur		
52	Tove	Rigtig nu er det min tur - du vandt!	Ser på Bo og tager terningen fra Ib	2, 3, 4, 5, 8
	Tove	Nej du må vente for du vandt. Nu skal vi se hvem der kommer	Flytter brikken	
	Tove	på andre plads		
53	Bo	Du må ind der du	Peger på brikken til Ib	
54	Tove	Din tur	Giver terningen til Ib	1, 2, 3, 5
55	Bo	1-2-3 1-2-3	Tæller langsomt på terningen	1, 2, 3, 4, 5
56	Tove	Og 3 plus 3 er	Ser på Bo og smiler	
57	Bo	3 plus 3 er 4	Ser på Tove og smiler	
58	Tove	Nej det er 6	Smiler	
59	Bo	Jeg ved det er 4 - 1-2- 3....6	Smiler	
60	Tove	Yes og så kan du flytte 6	Smiler og peger på brædtet	1, 2, 3, 5
61	Bo	1-1-1 1-2-3-4-5	Flytter brikken	
62	Tove	Og en til	Ser på Bo	2, 3, 5
63	Bo	Der	Ser på Tove	
64	Tove	Ja		

”Brødsleven – den lurker ikke mig” EPISODE 4

NR		TALESPRÅK (UDSAGN,DIALOG)	ADFERD (AKTIVITET, FORFLYTNING,GESTER OSV)	SAMSPILS- PRINSIP NR.
1	Tove	Er broren din på sfo?	Sidder ved bordet og spiser sammen med 3 børn	2, 3
2	Anni		Nikker og spiser videre	
3	Tove	Hvad skulle de idag da?		
4	Anni	Jeg ved ikke		
5	Tove	Jeg hørte at de skulle.. Næste fredag når vi har karne-		1, 2, 3, 7
	Tove	val, da har skolen- hvad hedder det- husker du det b, "Svarte-		
	Tove	prinsen"? Svarteprinsen han er lidt skummel, da er der mange	Viser bevægelser som viser en som svæver	1, 2, 3, 7
	Tove	små sfo'ere som blir lidt rædde! Da er Svarteprinsen rundt på		1, 2, 3, 7
	Tove	skolen		
6	Anni	?		
7	Tove	Da må de gøre forskellige ting, men fadderne passer på fadder-		1, 2, 5, 7
	Tove	børnene		
8	Anni, Per,Poul		Ser på Tove og følger med i hvad hun fortæller	
9	Per	Hvornår?		
10	Tove	På fredag		1, 2, 3, 5
	Tove	Jeg ved egentlig ikke hvem han var, men de var ganske ræd for		2, 5, 7
	Tove	ham børnene		
11	Per	?		
12	Tove	Det er på skolen		1, 2, 3, 4, 5
13	Anni	Ved du hvad det er bare min storebror, som er ræd for	Smiler	
	Anni	monstre		
14	Tove	Er du ikke ræd for monstre?- bare din storebror	Anni ryster på hovedet	1, 2, 3, 4, 5, 7
	Tove	Er han ikke tøff da? Er du tøffere end ham?		1, 2, 3, 4, 5, 7
	Tove	Så du hvem som kom?	En bedstemor kommer for at hente en af børnene (Poul)	
			PAUSE	

NR		TALESPRÅK (UDSAGN,DIALOG)	ADFERD (AKTIVITET, FORFLYTNING,GESTER OSV)	SAMSPILS- PRINSIP NR.
15	Tove	<i>M skulle stå på slalom, har du prøvet det før?</i>	Henvender sig til Anni	1, 2, 3, 5 1, 2, 3, 5
16	Anni	<i>Ja</i>		
17	Tove	<i>Jeg også det er gø y</i>		
	Tove	<i>Har du prøvet det før?</i>	Henvender sig til Poul	
18	Poul	<i>?</i>	Ryster på hovedet	
19	Tove	<i>Glemte han dine ski?</i>		1, 2, 3, 5, 7
20	Poul	<i>Ja, vi glemte for vi var på piknik</i>		
21	Tove	<i>Ja, var der ingen som havde ski med da?</i>		1, 2, 3, 5
22	Poul	<i>Bare mamma - og skal jeg sige hvad vi gjorde, sådan og sådan</i>	Viser med hånden bevægelsen ned af bakken og smiler	
23	Anni		Følger opmærksomt med i samtalen	
24	Tove	<i>Hvad skete da? Rullede du ned af hele bakken?</i>		1, 2, 3, 5
25	Poul	<i>Ja, men jeg hoppet ud for der hvor vi rullede- jeg kom ind på banen!</i>		
26	Tove	<i>Nej</i>		1, 2, 3, 4, 5
27	Poul	<i>Åh jo</i>		
28	Tove	<i>Hvad skete da?</i>		
29	Poul	<i>Jeg blev ikke påkørt</i>		
30	Tove	<i>Nej det var godt</i>	Ler	
31		<i>For jeg bare</i>	Viser med hånden bevægelserne da han rullede og smiler	
32	Tove	<i>For det havde været lidt farlig</i>		1, 2, 3, 5, 6
33	Poul	<i>Jeg løb ikke da</i>		
34	Tove	<i>Det havde været lidt skummelt</i>	Smiler	
35	Poul	<i>Nu hang den sig fast igen!</i>	Brødsriver sidder fast i låget på madkassen	
36	Tove	<i>Den kan lide at være oppe i låget din mad</i>		1, 2, 3, 4, 5
37	Anni		Følger med i hvad der sker ved bordet	

NR		TALESPRÆK (UDSAGN,DIALOG)	ADFERD (AKTIVITET, FORFLYTNING,GESTER OSV)	SAMSPILS- PRINSIP NR.
38	Poul	<i>Du skal aldrig være i låget igen</i>		
39	Tove	<i>Den gemmer sig, den vil ikke blive spist</i>		
40	Poul	<i>Den lurer ikke mig</i>	Smiler	
41	Tove	<i>En gang så lurer den, det er ikke bare jeg. Jeg lurte jo dig</i>	Smiler	1, 2, 3, 5, 7
	Tove	<i>her den anden dag</i>		
42	Poul	<i>Hvad da?</i>	Smiler	
43	Tove	<i>Hemmelig kode. Jeg kunne din hemmelige kode</i>		1, 2, 3, 5, 6
44	Poul	<i>Ja. Men?</i>		
45	Tove	<i>Ja, men det gad jeg ikke komme på</i>		
46	Poul	<i>?</i>	Smiler	
47	Tove	<i>Husker du hvor mange 6'ere det var?</i>		1, 2, 3, 5
48	Poul	<i>Nej</i>		
49	Tove	<i>Har du glemt det?</i>		
50	Poul		Rynker på næsen og spiser videre	
51	Tove	<i>Hvor blev der af vores mælk, står det på det andet bord?</i>	Kigger rundt efter mælken	1, 2, 3, 6
52	ALLE		Spiser og nyder maden i ro og fred	1, 2, 5
53	Anni	<i>Hvorfor er det bare salami?</i>	Ser misfornøjet på sin madpakke	
54	Tove	<i>Har du bare salami? Du spiser salami.- Så spis uden pålæg.</i>		1, 2, 3, 5
	Tove	<i>Du kan si ifra til mamma, at du ikke har lyst på salami. Mamma</i>		2, 3, 5, 8
	Tove	<i>siger du vil have det hver dag i børnehaven. En dag kan du lide</i>		
	Tove	<i>det og en dag kan du ikke lide det!</i>		

”Genseren går ikke af mig” EPISODE 5

NR		TALESPRÅK (UDSAGN,DIALOG)	ADFERD (AKTIVITET, FORFLYTNING,GESTER OSV)	SAMSPILS- PRINSIP NR.
1	Hilde	<i>K du kan ta uldgenseren af, så skal vi spise</i>	H klær af sig parkdressen	5, 8
	Kim		Ligger på gulvet i garderoben	
3	Søren	<i>Nu snakker vi ikke mere om den, nu lukker vi den. Du fik ikke se. Du fik titte når du vil</i>	Sidder og snakker om pokemonkort som de ser på i et album	
	Kim	<i>Hvem gjorde det?</i>	Ligger på gulvet og prøver at få genseren af	
5	Frede	<i>Jeg vil ikke bladre i den egentlig</i>	Vender sig fra S	
6	Erik		Lægger et papirfly op i hylden	
7	Søren	<i>Jeg tar ud den bedste</i>	Tar et kort ud	
8	Kim	<i>Den(genseren) går ikke af mig</i>		
9	Hilde	<i>Ja vi ordner det</i>		2, 3
10	Frede	<i>og jeg må sparke E i rumpen</i>	Sparker E i rumpen	
11	Søren	<i>Jeg tog den bedste ud</i>	Viser kortet frem	
12	Erik		Tar igen overfor F	
13	Hilde	<i>Ved du hvad E nå tror jeg F tuller med dig altså</i>		2, 3, 6, 8
14	Frede	<i>Du tuller</i>	Henvendt til E	
15	Hilde	<i>Nej han gjorde ikke det</i>		2,3
16	Erik	<i>Hæh, nej det gjorde ikke du heller-Tykke</i>	Sparker lidt til F og går tilbage til	
17	Søren	<i>E- han er kulest i pokemon</i>	Viser et kort frem	
18	Erik	<i>Nej det synes ikke jeg</i>	Går lidt frem og tilbage i garderoben	
	Søren	<i>For den pokemon har jeg</i>	Sidder på bænken	
20	Hilde	<i>E kan du tage og lægge den på din plads. Tak skal du ha, flot - K</i>	Giver rygsæk til E og snakker til K som ligger på gulvet	3, 4, 8
21	Søren	<i>Se bag dig?</i>	Ser på mig og henvender sig til E	
22	Kim	<i>Hvad da?</i>	Vender sig mod mig	
23	Søren	<i>B filmer dig når du havde sådan bånd rundt halsen</i>	Ler	
24	Hilde	<i>Skal jeg hjælpe dig?</i>		2, 8
25	Erik, Frede	<i>Cheese- banan</i>	Bliver optaget af kameraet og ler og smiler	

NR		TALESPRÅK (UDSAGN, DIALOG)	ADFERD (AKTIVITET, FORFLYTNING, GESTER OSV.)	SAMSPILS- PRINCIPNR
26	Hilde	Og så var det din fleecejakke F, hallo nu er du færdig, du kan få	Hjælper med skjertet rundt halsen og får det af E. Får øjekontakt med F	2, 8
	H	lov og sætte dig ned der og E du er færdig og du kan sætte dig		
	H	der og vente. Og så var det K er du snart færdig? Så kan du gå	K går rundt med genser på hovedet. H hjælper ham med at få det af	2, 8
	H	og finde din rygsæk. Det var flot, kjempebra	Stryger K på ryggen og roser. Rydder klær bort	2, 4, 8
27	Frede	Jeg har 5 bokse med pokemon hjemme		
28	Hilde	Er I klare nu eller? Ved I hvad. Hallo. Nu kan I gå og vaske		2, 3
	H	hænderne. Men ved I hvad. Nu sidder - E- nu sidder de andre	Tar E i armen og får blikkontakt med ham	2, 3, 6, 8
	H	og spiser		
29	Erik		Tar tungen ud af munden	
30	H	Skal vi løbe ind da?		2, 8
31	Erik, Fred Søren	Nej gå, gå	Ryster på hovedet og ser alle tre på H	
32	Hilde	Nej, gå		
33	Søren	E går videre		
34	Hilde	Ja det er greit, K kom og vask dine hænder. Er du sulten?		1, 2, 3, 4
		Skynd dig lidt da	Tager om K og følges med ham ind på badet	
35	Kim	Jeg har ondt i maven		
36	Hilde	Ja men ved du hvad? Måske fordi maven er lidt sulten		2, 7
37	Kim	Nej jeg tror ikke det		
38	Hilde	Men hvad da		
39	Kim	Jeg ved ikke	Går lidt rundt på badet	
40	Hilde	Jeg tror du er lidt sulten Nu kan du vaske hænderne og så kan du komme		
41	Kim		Vasker hænder og nikker	
42	Hilde	Greit?	Går og ordner nogle praktiske ting	2
43	Kim		Går ind på grupperum for at spise	

NR		TALESPRÅK (UDSAGN,DIALOG)	ADFERD (AKTIVITET, FORFLYTNING,GESTER OSV)	SAMSPILS- PRINSIP NR.
44	Erik,Frede Søren		Sidder på grupperummet og venter	
45	Erik	Se nu K bagved dig		
46	Søren	B kan vi begynde at tage? K så kan du tage den der		
47	Erik Frede		Tøjser og tuller og vinker	
48	Hilde	Nu skal vi dere. Men K du skal ikke have den nu. Nej du bare tuller.	K tar en liter yougurt	2, 3, 8